



**Etnografia crítica de ação participativa com crianças e jovens
migrantes transnacionais: fronteiras éticas e estéticas em
uma pesquisa interdisciplinar e intercultural**

Gabriel de Souza¹  
Universidade Feevale

Laura Marcela Ribero Rueda²  
Universidade Feevale

Dinora Tereza Zucchetti³  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O estudo tematiza Migração e Educação com interesse na participação de crianças e adolescentes migrantes. Nesse empreendimento, busca-se compreender as vivências de crianças e jovens migrantes venezuelanos em uma escola de Educação Básica no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Assim, apresentam-se os resultados parciais de uma pesquisa em andamento referente a cooperação entre extensão universitária e escola básica. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar que integra os campos da Antropologia, Sociologia e Educação. Parte-se de uma pesquisa básica e empírica, de caráter qualitativo e abordagem dialética. Metodologicamente, convergem a pesquisa-ação e a etnografia crítica, articulando observação e colaboração participativa no contexto escolar. Os resultados da primeira etapa indicam que o campo exige uma ação intercultural, capaz de reconhecer nos gestos e silêncios a estética mobilizada pelos estudantes. Assim, observa-se a interculturalização das políticas educacionais de tempo integral, já que, por meio do encontro e da construção, as crianças e os jovens migrantes transformaram a escola em um espaço fronteiriço. Por isso, pauta-se o tensionamento das políticas públicas municipais de acolhimento dos migrantes consoante a diversidade cultural e a construção de formas ativas de inclusão social.

Palavras-chave

Inclusão Social. Migração internacional. Diversidade Cultural. Metodologia Participativa.

1. Professor-pesquisador da Educação Básica. Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, bolsista PROSUC-CAPES, Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS. Licenciado em História e Pedagogia. Membro do grupo de Estudos, pesquisas e práticas em Educação não Escolar na perspectiva da Educação Integral.

2. Doutora e Mestre pelo programa Arte, Território e Cultura da Mídia, da Universidade de Barcelona. Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colômbia. Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS), no curso de graduação em Artes Visuais e no PPG em Processos e Manifestações Culturais.

3. Doutora em Educação pela UFRGS. Professora no PPG em Teologia na Faculdades EST, São Leopoldo, RS. Pesquisadora visitante do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação da Faculdade de Educação/UFRGS. Líder do grupo de Estudos, pesquisas e práticas em Educação não Escolar na perspectiva da Educação Integral.

**Etnografía crítica de la acción participativa
con niños y jóvenes migrantes transnacionales:
fronteras éticas y estéticas en una investigación
interdisciplinaria e intercultural**

**Critical ethnography of social action
with transnational migrant children and
youth: ethical and aesthetic frontiers of an
interdisciplinary and intercultural research**

Resumen: Este estudio se centra en la migración y la educación, con énfasis en la participación de niños, niñas y adolescentes migrantes. Busca comprender las experiencias de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos en una escuela de educación básica del municipio de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Se presentan resultados parciales de un proyecto de investigación en curso relacionado con la cooperación entre la extensión universitaria y una escuela de educación básica. Se trata de un proyecto de investigación interdisciplinario que integra las áreas de antropología, sociología y educación. Se inicia con una investigación básica y empírica, de naturaleza cualitativa y con un enfoque dialéctico. Metodológicamente, la investigación-acción y la etnografía crítica convergen, articulando la observación y la colaboración participativa en el contexto escolar. Los resultados de la primera etapa indican que el campo requiere una acción intercultural, capaz de reconocer la estética que los estudiantes movilizan en sus gestos y silencios. Así, se observa la interculturalización de las políticas educativas de tiempo completo, ya que, a través del encuentro y la construcción, los niños, niñas y jóvenes migrantes han transformado la escuela en un espacio fronterizo. Por lo tanto, el enfoque se centra en equilibrar las políticas públicas municipales de acogida de migrantes con la diversidad cultural y en construir formas activas de inclusión social.

Palabras clave: Inclusión social. Migración internacional. Diversidad cultural. Metodología participativa.

Abstract: This study addresses Migration and Education, focusing on the participation of migrant children and youth. This effort seeks to understand the experiences of Venezuelan migrant children and youth at a school in the city of Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul state. Thus, we present the partial results of an ongoing research project focusing on cooperation between university extension program and a public school. This interdisciplinary research integrates the fields of Anthropology, Sociology, and Education. It is based on basic and empirical investigation, with a qualitative and dialectical approach. Methodologically, it converges action research and critical ethnography, articulating observation and participatory collaboration in the school context. The results of the first stage indicate that the field requires intercultural action, capable of recognizing the aesthetics mobilized by the students in their gestures and silences. Thus, the interculturalization of full-time educational policies is observed, since, through encounter and construction, migrant children and youth have transformed the school into a border space. Therefore, the focus is on balancing municipal public policies for welcoming migrants with cultural diversity and building active forms of social inclusion.

Keywords: Social inclusion. International Migration. Cultural Diversity. Participatory Methodology.

Introdução

Internacionalmente, o tema da Migração e Educação vem sendo investigado sob a lógica das macroestruturas. Isto é, como legislações e políticas de Estado, tanto do ponto de vista dos impactos, quanto das (im)possibilidades que inferem sobre a população que migra. Tais pesquisas representam um esforço válido para reconhecer e reconduzir a ação pública com foco na inclusão social dos migrantes.

No entanto, há um movimento mais recente orientado pela investigação das dinâmicas migratórias nas microrrelações e suas interfaces com os territórios. Segundo Due, Riggs e Augoustinos (2014), pesquisas sobre Educação e Migração com essa abor-

dagem datam seu percurso há mais de duas décadas no cenário mundial. Somado a isso, existem pesquisas que colocam em evidência a integração e a inclusão das crianças migrantes desde suas perspectivas.

Mais recentemente, evidencia-se o enfoque na participação e na colaboração de crianças migrantes contemporâneas latino-americanas no desenvolvimento da pesquisa científica, nas autorias de Romero Rodríguez, Moreno-Morilla e Jiménez (2021); igualmente, em Bajo Marcos *et al.* (2023). Trata-se de um interesse em investigações que não se limitem a falar sobre os públicos migrantes, mas que, em função do engajamento, sejam produzidas com as pessoas que migram (Munck, 2020).

Sob essa lógica, este estudo alinha-se à perspectiva das pesquisas engajadas discutidas por Munck (2020), referenciado no paradigma dos estudos críticos latino-americanos. Logo, no cenário contemporâneo ibero-americano, o intenso fluxo migratório transnacional de crianças e jovens – mobilizado pela policrise capitalista – exige uma reorientação das diversas ciências sociais, já que não basta apenas focar nas vulnerabilidades enfrentadas, mas na agência ética-estética e no potencial de resistência nas práticas cotidianas.

Assim, os resultados aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa em andamento⁴ na área interdisciplinar em Ciências Humanas. De natureza qualitativa, básica e aplicada, a investigação apoia-se metodologicamente na etnografia crítica de ação participativa (ECAP) com base em Yáñez (2023). O estudo compõe o primeiro ano de investigação, no período entre abril e dezembro de 2024, realizado em cooperação entre extensão universitária e instituição escolar, empenhado pelo pesquisador-extensionista-professor com bolsa CAPES.

A partir dos campos da Diversidade Cultural e Inclusão Social, interessa compreender as vivências de crianças e jovens migrantes venezuelanos em uma escola de Educação Básica no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Busca-se essa compreensão, uma vez que há um entendimento de que os sujeitos da pesquisa, convertidos em agentes, precisam ser reconhecidos em suas demandas à transformação das políticas sociais nas quais estão inscritos.

Nesse sentido, o estudo cerca os processos vividos pelos migrantes no contexto da educação não formal e de que maneira se envolvem com as formas de convivência – encontro, diálogo, conflito etc. – que superam as relações em sala de aula. Especialmente diante de uma produção acadêmica que busca compreender a integração do migrante na abordagem institucional, identifica-se a demanda de investigação do tensionamento produzido pelos migrantes no território. Nesse caso, a escola não é um destino, mas um espaço fronteiriço.

4. Investigação aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer nº 7.427.361. Nesse caso, encaminhou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido adaptado às crianças e jovens.

Nessa lógica, a investigação representa um esforço em incluir a participação de crianças e jovens migrantes na produção e discussão dos dados da pesquisa a partir do território e da escola. Como sujeitos de direitos, são destinatários das políticas públicas, e podem atuar na criação, implementação e avaliação de políticas sociais específicas.

Desse modo, a aprendizagem mútua, que é um aspecto defendido por Vasconcelos (2002), reflete sobre o desafio ontológico do pesquisador engajado. Incorpora-se as dimensões positivas na produção de ciência moderna e outras racionalidades epistêmicas que auxiliam na constituição de uma pesquisa interdisciplinar.

Pelo valor da noção de fronteira diante da problemática, interessa justamente a interação dos diferentes campos, saberes e fazeres que atravessam também os conhecimentos populares, artísticos e filosóficos. Neste cenário, a investigação se ocupa tanto das periferias quanto das margens, das contradições, do contato, das apartações e das conexões nas fronteiras (Vasconcelos, 2002).

Das relações estabelecidas em fronteiras, a interculturalidade é demandada como construto teórico-metodológico. Não se trata exclusivamente de uma noção teórica, mas ganha forma como fazer pesquisa na medida que se abre a investigação atenta aos encontros intersubjetivos e ao diálogo que é estabelecido com diferentes interlocutores e saberes. Como advoga Walsh (2012), trata-se de pensar como interculturalizar, enquanto verbo, possibilita a produção de conhecimentos que emergem das fronteiras, porque são elaborados nas relações. Dessa maneira, atenta-se ao potencial de transformação das estruturas escolares na atuação das crianças e jovens migrantes.

Sendo assim, o texto está dividido em quatro seções. A próxima seção discute os procedimentos metodológicos da investigação, a partir da convergência da etnometodologia e pesquisa-ação. Na segunda seção, os pressupostos éticos e estéticos da participação das crianças e jovens são alvo de reflexão. Na sequência, discute-se acerca da interculturalidade como noção teórico-metodológica no contexto da migração. E finalmente, reflete-se sobre as formas de participação das crianças e jovens migrantes na etnografia crítica de ação participativa.

1 Movimentos metodológicos: discussão e abordagem engajada

A pesquisa tem natureza qualitativa, uma vez que opera a partir do “[...] universo de significados [...], o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (Minayo, 2002, p. 21). Nesse sentido, Minayo (2002) valida que entender as experiências e as ações humanas em interface com as estruturas são aspectos indispensáveis na construção da problemática na investigação qualitativa.

Assim, convoca-se a compreensão dialética, que, para a autora, deve ser mobilizada na pesquisa social a fim de estabelecer uma relação mútua entre o todo e a parte, bem como interior-exterior e estruturas-agentes (Minayo, 2002). Lakatos e Marconi (2017) ainda reforçam que o movimento, a transformação, a contradição e a interdependência das relações são qualidades fundamentais do método dialético.

A demanda pela interdisciplinaridade “[...] funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, [...] nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto” (Frigotto, 2008, p. 43-44). Por isso, conforme Vasconcelos (2002), importa recuperar a problemática que está colocada no tensionamento daquilo que passa a ser comum nas relações entre os campos.

A problematização da interdisciplinaridade toma sentido em Frigotto (2008, p. 48) ao escrever que “[...] o conhecimento humano sempre será relativo, parcial, incompleto. Daí a relevância de se buscar esclarecer, revelar, expor não toda a realidade de um fato, mas sim as suas determinações e mediações fundamentais”. Em síntese, a propositiva reforça a abordagem das dimensões de complexidade e complementaridade, pautadas também pela pesquisa interdisciplinar.

Dessa forma, a interconexão com diferentes disciplinas é uma opção metodológica para o enfrentamento da fragmentação e da especialização estimulada pela produção de ciência ao longo do século XIX (Vasconcelos, 2002). Quanto aos objetivos, a investigação é de ordem exploratória, uma vez que, além de indicar um panorama sobre a problemática, aproxima-se de um fenômeno social (Gil, 2008).

Nesse sentido, a aproximação do contexto de pesquisa e seus agentes sociais é mobilizada por meio da abordagem etnometodológica. Trata-se de uma referência no trabalho de campo (Rocha; Eckert, 2013), pois marca a interação estabelecida pelo pesquisador no local de pesquisa e a relação com os participantes observados. Esse posicionamento intersubjetivo, que relaciona individual e coletivo (Rocha; Eckert, 2013), promove o desenvolvimento do processo investigativo empírico.

A pesquisa de campo de orientação etnometodológica implica orientar-se pelas experiências e interpretações e as formas

[...] de se relacionar nas redes múltiplas, evidenciando a complexidade das tramas cotidianas de inserção nos contextos sociais, da negociação dos papéis e performance demandados, da estruturação do eu (self) e do desempenho no ato comunicativo/vivido (Rocha; Eckert, 2013, p. 120).

Assim, são seguidas as experiências por meio da natureza intersubjetiva do ferramental antropológico. Tais características marcam a dimensão dialética no processo de pesquisar.

Para pesquisar, encontra-se na proposta de Silva (2009) no deslocamento e na inter-relação dinâmica do fazer etnográfico, tal qual uma viagem. Assim, as andanças, as observações e as escrituras são movimentos que constroem as dúvidas e descobertas (Silva, 2009) acerca da participação da pesquisa em território escolar.

Dessa maneira, aborda-se diferentes participantes em suas relações constituídas com o campo ao partir da intersecção da Migração Transnacional no Sul Global e da Educação Contemporânea intercultural em uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre, com foco no projeto de Educação em Tempo Integral. O território escolar selecionado é a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Presidente João Goulart do município de Novo Hamburgo. A razão de opção por esse território no município se deu pela alta concentração de migrantes transnacionais, bem como pela presença expressiva de venezuelanos na escola em questão.

Os procedimentos incluíram a observação participante registrada em diário de campo de duas inserções semanais com duração de duas horas no período entre setembro e dezembro de 2024. O processo foi iniciado com interesse de levantar adesão ao projeto de pesquisa e às ações extensionistas junto ao Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDUCA DH)⁵. Sendo assim, a entrada em campo foi precedida da apresentação do pesquisador à coordenação, docentes, crianças e jovens da comunidade escolar. Esses movimentos metodológicos caracterizam a primeira etapa da pesquisa. Nesse território e temporalidade foram levantadas as problemáticas que orientam os movimentos da investigação de mestrado e parte dos resultados apresentados nesse artigo.

Na segunda etapa da investigação, desenvolvida em 2025, junto da observação participante e o levantamento de discussões percebidas pelo pesquisador, ocorreu uma proposta de 5 oficinas coproduzidas com as crianças e com os jovens adolescentes. Em ambas as etapas, as demandas dos participantes serão acolhidas na formação de assembleias deliberativas e produzidas como ação extensionista do projeto CEDUCA DH.

Os materiais produzidos – textos, desenhos, falas, gestos etc. – pelas crianças e pelos adolescentes durante as oficinas serão analisados como dados de pesquisa na segunda etapa da investigação. O planejamento das oficinas foi orientado pela metodologia dialética de Vasconcellos (1992), que prevê mobilização, construção e síntese do conhecimento.

5. A proposta do projeto integrado CEDUCA DH é a promoção de experiências com vistas à garantia e aplicação de direitos individuais ou coletivos, e à constituição de uma cultura de paz. O acolhimento de estrangeiros é uma das ações do projeto. Além de serviços em psicologia e direito, o projeto integra pesquisa, ensino e extensão na oferta de oficinas de português como língua de acolhimento, história do Brasil e criatividade.

Ao tensionar as fronteiras, incorpora-se a pesquisa-ação à metodologia desta pesquisa justamente por sua capacidade de explicação, de aplicação e de implicação (Thiollent, 2020). A escolha por esta metodologia ganha força pela noção ética da pedagogia engajada (hooks, 2017). Dessa maneira, a solidariedade coletiva orienta o engajamento na pesquisa-ação que é assumida como compromisso sociopolítico do conhecimento em favor da transformação (Thiollent, 2022), tal qual muitos pesquisadores latino-americanos assumem na ação popular.

Segundo Thiollent (2022) o envolvimento dos participantes no aprendizado coletivo estimula a exploração da realidade comunitária e a discussão em torno dos problemas locais, nas quais os sujeitos de pesquisa superam a posição de informantes em benefício do processo de diálogo e atuação. Da mesma forma, a observação participante na etnografia está colocada como fazer na interatividade e intersubjetividade (Gonçalves, 2023). Conforme Gonçalves (2023), de maneira simultânea, a observação ganha caráter ativo e experiencial com a qualificação de participação, segundo a qual o convívio é interpretado e compartilhado (Gonçalves, 2023).

A partir dessa lógica, segundo Yáñez (2023), há um processo experimental de interação e de combinação de ambos sob o termo de etnografia crítica de ação participativa (ECAP). Isto posto, a próxima subseção dialoga acerca dos contornos dessa modalidade de investigação interdisciplinar.

1.1 Interseccionar técnicas interdisciplinares: etnografia crítica de ação participativa

A ECAP compõe-se como uma técnica de natureza complexa, com base nas experiências críticas do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), conforme a reflexão epistemológica de Yáñez (2023). A ECAP prevê uma produção etnográfica que combina as vivências da investigação empírica no campo com a participação-ação do coletivo na produção de conhecimento (Yáñez, 2023).

Dessa forma, opta-se por se movimentar nos fazeres interdisciplinares e por evidenciar a colaboração e a atuação dos participantes da pesquisa. Por isso, desenvolveu-se, em consonância com Yáñez (2023), um trabalho intersubjetivo de investigação e de intervenção na realidade com atuação dos coletivos de sujeitos participantes.

Para Berraquero-Díaz, Maya-Rodríguez e Reyes (2016), essa abordagem permite centralizar a complexidade na pesquisa empírica, ao mesmo tempo que não abre mão do diálogo crítico com sujeitos, outrora pensados como objetos de estudo. Nessa perspectiva, a ECAP se configura-se como prática metodológica que articula etnografia crítica e pesquisa-ação em processo de vinculação, experiência e engajamento com o campo social (Yáñez, 2023).

Há, portanto, um primeiro ponto de contato com as etnografias colaborativas e com as pesquisas-ação participativas, isto é, a transformação como ação social (Berraquero-Díaz; Maya Rodríguez; Reyes, 2016). Além disso, destacam-se pela adaptação

[...] Ao nível de diversos movimentos e processos cidadãos, na academia ou nas políticas públicas, demonstram-nos, bem como o fato de fazerem opções epistêmicas e ético-políticas para a mudança social e não para aquelas que apelam a uma essência neutra inexistente (Yáñez, 2023, p. 134, tradução nossa).

Yáñez (2023) provoca a experienciar a complexidade dos cenários sociais, no exercício de estranhá-la e descrevê-la. O autor pressupõe a horizontalização na investigação, já que centraliza a participação cidadã do pesquisador e dos participantes, que estão implicados e convivem em realidades desiguais (Yáñez, 2023).

Nesse sentido, enfoca-se a coprodução de conhecimento e ação (Berraquero-Díaz; Maya-Rodríguez; Reyes, 2016). Mesmo que a discussão concorra como território de dissenso para autoria de Berraquero-Díaz, Maya-Rodríguez e Reys (2016) e Parody (2022), seus escritos e práxis oferecem críticas importantes. Se consolida em Yáñez (2023) a perspectiva integrativa da ECAP e suas características orientadas pelo movimento coletivo de construção, participação e mobilização.

Por isso, enquanto fazer procedimental, a ECAP manifesta seu paradigma crítico na medida em que se opõe às formas de dominação, hierarquização e desumanização (Yáñez, 2023). De igual forma, pressupõe-se o reconhecimento as relações dos grupos sociais com as desigualdades e injustiças, como no caso dos migrantes transnacionais.

O método está calcado na interculturalidade e na participação como compromisso pedagógico da ação. Portanto, a produção coletiva de conhecimento tem interesse em orientar os participantes, em consolidar as políticas públicas e em estimular movimentos e autorias coletivas de autoformação, auto-organização e autocuidado (Yáñez, 2023). Nesse caminho metodológico, interessa a processualidade em detrimento de coletas isoladas (Berraquero-Díaz; Maya Rodríguez; Reyes, 2016). Por isso, há uma demanda de continuidade no campo. O processo reflexivo e deliberativo da ECAP se propõe a

[...] uma confluência de experimentalidade e pluralismo metodológico, especialmente orientada para a superação universalista e regulada da pesquisa e do planejamento social. Assim, a construção de itinerários experimentais próprios e contextuais cada vez mais senti-pensantes, relacionais, descolonizando práticas e imaginários, que nos permitem começar a experimentar a construção da sociedade [...], claramente voltadas para o local, sustentável, criativo e a construção e reconstrução de mundos comuns da vida, constituem rotas a serem percorridas (Yáñez, 2023, p. 150, tradução nossa).

Esse construto metodológico se opõe à tutela dos participantes e implica a tomada de consciência (Berraquero-Díaz; Maya Rodríguez; Reyes, 2016; Parody, 2022) como horizonte à emancipação. O processo prevê um momento partilhado de análise das coletas de dados para narrar e interpretar as experiências dos participantes (Romero-Rodríguez; Moreno-Morilla; Jiménez, 2021). Como ferramenta, a ECAP pode servir à análise de conflitos latentes, visto que possibilita uma imersão profunda no contexto investigado (Parody, 2022), pois o coletivo de participantes integra o processo de interpretação, explicação e ação (Berraquero-Díaz; Maya Rodríguez; Reyes, 2016).

Dessa forma, pensar em ECAP nos leva a refletir sobre autorias coletivas constituídas por meio de um trabalho colaborativo e na formação ou inserção em comunidades (Parody, 2022). O método colaborativo é validado em Romero-Rodríguez, Moreno-Morilla e Jimenéz (2021), na medida em que aciona os participantes de uma comunidade para explicar as formas que interagem, manifestando conhecimentos da experiência. Consequentemente, a pesquisa se torna ainda mais significativa em contextos interculturais quando mobilizada por pressupostos éticos (Romero-Rodríguez; Moreno-Morilla; Jimenéz, 2021).

2 Ética e estética na pesquisa participativa com crianças e jovens

A constituição de aprendizagens no universo de pesquisa é elaborada na experiência etnográfica pela observação participante (Eckert; Rocha, 2008). Dessa forma, Friedmann (2020) faz coro junto a outros tantos pesquisadores para reforçar as potencialidades da etnografia no processo de escuta e de elaboração de dados sociais com crianças e, em acréscimo dos sujeitos aqui investigados, jovens adolescentes.

Andar, ver e escrever (Silva, 2009) são movimentos que acompanharão os caminhos da pesquisa na coleta de dados e na captação dos sentidos inscritos nas experiências das crianças e jovens adolescentes migrantes. Na observação participante, tal propositiva implica movimento justamente pela importância de acolher as vozes (Friedmann, 2020) em uma pesquisa com esses sujeitos.

Para Friedmann (2020), apesar da complexidade, a tarefa de escuta das crianças e o cuidado ético são compromissos da pesquisa que se ocupa deste campo de investigação das infâncias. Conforme a autora, vincular-se é importante; porém, é um passo precedido por uma aproximação respeitosa, que pede permissão para estabelecer este contato (Friedmann, 2020).

Segundo Friedmann (2020, p. 19) “Por meio da ética manifestamos o respeito pela inteligência e a singularidade de cada ser humano. [...] Humanizamo-nos no convívio, sustentando reciprocidades”. Por isso, ao aprender a escutar as crianças e os

jovens adolescentes, é necessário escutar em seus tempos e suas linguagens de expressão. Nesse sentido, a criança ou o jovem adolescente foi vinculado à pesquisa como participante diante da sua anuência, conforme orienta Friedmann (2020) e de seus responsáveis, já que podem optar por não compartilharem o processo de pesquisa⁶.

Portanto, o respeito, como ética para o convívio com as crianças, é premissa do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme ressalta Friedmann (2020). Dessa forma, o Estatuto zela pelos direitos básicos das crianças e adolescentes e seu suporte por todos os setores da sociedade.

Friedmann (2020) advoga pelo fim da crítica ou da modelagem das crianças segundo a perspectiva centrada no adulto. Para Kramer (2002), a ética na pesquisa com crianças e jovens deve encontrar o equilíbrio dinâmico entre valorização da autoria e exposição livre. Diante de seu posicionamento, Kramer (2002) aponta que a identificação dos participantes da pesquisa ou mesmo do local de pesquisa varia de acordo com os contextos em que a pesquisa se estabelece.

Uma das alternativas propostas por Kramer (2002) sugere nomear os interlocutores com base em novas identificações escolhidas pelo grupo, considerando os interesses da pesquisa e os cuidados éticos com os participantes e o pesquisador. Distante de incorrer no apagamento da autoria e da voz das crianças e jovens, o pacto ético foi estabelecido com participantes, responsáveis e interlocutores envolvidos no processo de pesquisa.

Parte-se da proposição ética de Zucchetti, Lemes e Grabowski (2025, p. 42) que, assim como o cuidado e a educação não se dissociam, também na pesquisa em educação se impõe

[...] uma racionalidade sensível para aprender com os educandos/estudantes, observar o que desejam comunicar, como agem e interagem com seus pares e com os adultos, como manifestam suas necessidades e curiosidades, como lidam com as dificuldades, como externam suas alegrias frustrações, como interagem com o corpo e os materiais disponíveis, como demanda outras formas de acolhida na instituição.

Nessa direção, Friedmann (2020, p. 125) evidencia que “[é] desafiador aprender a lidar com o equilíbrio entre tempos de falar, ensinar, propor, intervir e tempos de escutar, aprender, estar junto, tomar distância e observar”, na mesma medida em que é necessário pensar na produção de conhecimento e em propostas de devolutivas como pesquisador social.

6. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em língua portuguesa e espanhola. Além disso, ele foi adaptado a linguagem infanto-juvenil, escrito de maneira acessível e com desenhos semelhantes aos quadrinhos para qualificar a compreensão da pesquisa e uso do instrumento.

A pesquisa caminha na fronteira ética e dialoga com as experiências das infâncias e das juventudes. Portanto, há zonas de contato no interstício desses dois grandes grupos sociais que ora se aproximam, ora se repelem, mas que não deixam de convergir. Recupera-se o conceito de zona de contato, a partir de Santos (2021, p. 182), como “[...] campos sociais onde diferentes mundos da vida normativos, práticas e conhecimento se encontram, chocam-se e interagem”.

Ao ingressar nesse cruzamento, uma primeira indagação que permite começar a incursão metodológica, em que se pretende aprender com as crianças e jovens adolescentes, é: “Elas não falam, não podem falar (ou foram silenciados pelo viés da palavra?)” (Sousa; Pires, 2021, p. 87). Tal pergunta emoldura uma problemática na pesquisa social.

A partir desse questionamento, encaramos que esses agentes sociais

[...] se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas (Friedmann, 2020, p. 32).

Mesmo em contextos de desigualdades ou vulnerabilidades sociais, em que há diferentes impedimentos colocados às crianças, vislumbra-se a possibilidade de afinar as sensibilidades na observação participante.

Assim, recorre-se à estética em função da discussão desde as sensibilidades e as artes (Japiassu; Marcondes, 2008). Por isso, pensar esteticamente os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa provoca integrar o sensível na produção e coleta de dados. Friedmann (2020, p. 127) nos convida a “[...] considerar e incorporar algumas das pistas que elas nos dão a partir de seus brincareis, de suas produções artísticas, de suas narrativas, de suas preferências, das expressões de seus corpos, movimentos e gestos [...]” desde a estética das crianças, e, aqui incluo, dos jovens adolescentes, como foi igualmente proposto por Sousa e Pires (2021). Já Gobbi (2012) defende que as produções sejam encaradas como materiais indiciários, isto é, que sirvam como pistas para que busquemos por outros sinais e indicadores na pesquisa.

Sendo assim, o dever estético das crianças se inscreve em suas formas de ser e de fazer, pois “[...] se as crianças têm modos próprios de dizer de si e do mundo que as cerca, e esses modos não estão circunscritos ao universo da linguagem apenas, precisamos estar atentas às formas pelas quais as crianças escolhem falar, ou seja, a maneira como falam [...]” (Sousa; Pires, 2021, p. 75). Tal perspectiva tem Friedmann (2020) como signatária.

Além disso, aprende-se, com a experiência e com Friedmann (2020, p. 60), que, ininterruptamente, “as crianças fazem gestos, movimentos, rabiscam, falam sozinhas ou com outros, reagem expressivamente a situações, imagens, palavras... Nem preci-

samos provocar: elas estão sempre [produzindo e] reverberando vozes [, silêncios] e narrativas”. Logo, se, na perspectiva antropológica, a estética trata das sensações, da percepção, da conversão das experiências sensoriais em símbolos e do viver sensível e consciente (Ward; Rocha, 2020), o texto de Friedmann (2020) destaca sua curiosidade por inúmeras expressões estéticas.

O enlace ético e estético no desenvolvimento da pesquisa-ação que integra etnografia crítica colocada é inerente. Vale salientar, igualmente, que os participantes da pesquisa são migrantes transnacionais em contexto escolar, o que estabelece um campo intercultural. Ocupa-se, nesse contexto, dessa zona de confrontos (Santos, 2021) e de disputas culturais a partir da noção de mediação e responsabilidade na ética incorporada pelo antropólogo Oliveira (2004).

Junto aos pressupostos éticos e estéticos, há uma epistemologia que sustenta a investigação. Portanto, trata-se da interculturalidade como uma noção que orientada o percurso nas fronteiras da pesquisa.

3 Pela interculturalidade: mover-se nas fronteiras

Combinada aos procedimentos metodológicos apresentados até aqui, a interculturalidade habilita-se como noção fundante para relação educação e migração e igualmente como referencial teórico-prático para pesquisa e ação extensionista. Sob tal ótica, a interculturalidade provoca “[...] uma relação epistemológica diferente, uma relação que intencionalmente nos permite posicionar esse conhecimento [...] de um ponto de vista social, político e ético, como meta do projeto de transformação” (Walsh, 2012, p. 83, tradução nossa).

Enquanto os saberes do Norte global, estruturados como universais, têm deslegitimado outros conhecimentos – como os tradicionais, por exemplo –, o projeto de interculturalização (Walsh, 2005ab) implica no reconhecimento das desigualdades e a afirmação das relações. Trata-se menos da produção de inclusão e integração, pois a abordagem multiculturalista da diversidade cultural favorece a produção de formas de dominação neoliberal orientadas pela função do reconhecimento, conforme Walsh (2009). Sem refletir sobre inequidades, ou ainda planejar formações sociais orientadas pela equidade, pode-se converter a interculturalidade em uma tática de dominação cultural que atenua tensões étnico-culturais em favor da manutenção do status quo e da concentração de renda sob a pretensa inclusão de grupos outrora invisibilizados (Walsh, 2009).

Nesse território, em movimento das relações de constante negociação, emergem novos conhecimentos e práticas que desestabilizam a colonialidade. Assim, interculturalizar permite estabelecer novas dimensões epistêmicas, novas condições de saberes fronteiriços e nômades, cuja influências passam a infiltrar-se nas dinâmicas políticas (Walsh, 2012).

Na valorização e escuta desses conhecimentos esquecidos, invisibilizados e menores encontra-se a tensão e a potência transformadora da interculturalização da pesquisa científica. De acordo com Candau e Russo (2010, p. 167), a questão mais atual acerca da interculturalidade se coloca na tensão e concepção

[...] de estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais, assim como o reconhecimento, construção e diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

Esse tensionamento é constantemente reativado diante dos fluxos migratórios transnacionais contemporâneos, pois, conforme Tavernelli (2011, p. 13), as migrações de latino-americanos mais recentes revelam a recorrência e a incompletude dos movimentos, o que mobiliza deslocamentos contínuos em que “[...] os territórios perdem sua dimensão estática para ganhar vida a partir da ação dos sujeitos, são espaços com sentido”.

Nessa lógica, o pensamento crítico de horizonte decolonial tem uma orientação política dialógica “[...] com as pessoas e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas [...]” (Walsh, 2005a, p. 24, tradução nossa) mobilizadas nas maneiras de viver, saber e poder do cotidiano e das lutas. Ancora-se na implicação investigativa e interventiva, desde a perspectiva crítica em ciência da educação “[...] e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade [...]” (Walsh, 2009, p. 14). Nessa direção, há aderência com a proposta metodológica da ECAP, no sentido da inovação social construída coletivamente desde as problemáticas do território.

Logo, investir contra as práticas reais que estabelecem experiências e saberes subalternizantes requer dessubalternizar e decolonizar, ou seja, interculturalizar também se direciona à transformação como resposta às situações estrutural-sistêmicas desiguais (Walsh, 2012). Portanto, interculturalizar se desenvolve como:

Um processo dinâmico e permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Uma troca que se constrói entre pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido de convivência destes em sua diferença. Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades [...] e os conflitos de poder da sociedade não são escondidos, mas reconhecidos e enfrentados. Uma tarefa social e política que desafia toda a sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes, e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (Walsh, 2005a, p. 10-11, tradução nossa).

Tal projeto de interculturalização parte justamente dessa dinâmica relacional de trocas, sedimentadas em um espaço nômade de encontro dos conhecimentos teóricos e experienciais em confronto. Desse modo,

[...] a interculturalidade crítica aponta caminhos alternativos para as práticas educacionais atuais e, no caso, da educação de migrantes e refugiados no Brasil representa uma possibilidade de acolhimento do outro desde uma ética de responsabilidade diante da diferença (Friedrich; Bertoldo, 2022, p. 189).

Além disso, com base na interculturalidade, Akkari e Radhouane (2022) apontam quatro pontos no processo de acolhida dos estudantes migrantes. São ações com foco na integração intercultural: (I) estruturas dedicadas à assistência para acolhida; (II) formação profissional e docente para equalizar desafios e diversidade cultural; (III) desenvolvimento de apoio e cuidado psicossocial; (IV) integração da herança cultural e linguística dos migrantes de forma transversal (Akkari; Radhouane, 2022).

Finalmente, para Akkari (2015, p. 176), a questão brasileira orbita em torno da necessidade de “[...] um pensamento crítico que engaje relações interétnicas cotidianas não apenas na escola, mas também na sociedade brasileira como um todo”. Trata-se de um projeto de interculturalidade capaz de intervir de forma criativa e provocar a emancipação diante das estruturas desumanizadoras (Walsh, 2009). Desde uma tradução e uma negociação corresponsável, abre-se espaço para a construção de novos sentidos e jeitos de ser/fazer/saber, capazes de colaborar para humanização como compromisso social.

4 Migrantes no contexto da Educação em Tempo Integral

Essa seção apresenta, de forma sumarizada, os resultados parciais da observação participante inicial. Trata-se de dados contextuais para conformação do cenário em que se desenvolverão as demais etapas da ECAP.

Nesse sentido, a partir do mapeamento inicial do campo de estudos e do primeiro contato com os interlocutores da pesquisa, identifica-se 65 escolas do município que acolheram migrantes e que recebem o programa MOVE. Além disso, verifica-se a organização da comunidade escolar para atender as crianças migrantes, já que há presença de alunos migrantes em 33 escolas da Rede, segundo dados do início de 2024.

Presentes em diferentes comunidades escolares em Novo Hamburgo, 223 crianças e jovens possuíam matrícula na Rede Municipal de Educação no início de 2025. E apesar do acréscimo de matrículas em relação aos anos anteriores, não representa a totalidade de crianças e jovens migrantes no município, uma vez que podem estar presentes nas redes estaduais, ou ainda ausentes da escola. Verifica-se pelo trabalho de campo que há uma constante mobilidade entre migrantes atendidos.

Atualmente, o MOVE Sem Fronteiras está presente em 25 escolas da Rede Municipal de Educação. Vale salientar que a região oeste, onde se encontra a EMEB Presidente João Goulart, concentra maior número de alunos migrantes. Há uma influência e um efeito agregador na comunidade de migrantes que se forma nessa região, o que favorece a migração de outros grupos familiares.

No interior do programa MOVE, desenvolve-se o projeto MOVE Sem Fronteiras, lançado em 2023, que prioriza o ingresso e a permanência de crianças e adolescentes estrangeiras na rede de educação e colabora na promoção dos direitos fundamentais. Além disso, a maioria das crianças atendidas em 2023 são migrantes venezuelanos (Novo Hamburgo, 2023). Tais dimensões reforçam os dados estatísticos estaduais sobre migração e lançam luz à questão complexa da migração, em especial na perspectiva da inclusão social.

Conforme o relato de uma das interlocutoras da pesquisa e líder do projeto integrado CEDUCA DH, o fluxo migratório na região se intensificou em função da comunidade religiosa que desenvolveu uma estratégia de acolhida de migrantes venezuelanos. Outras escolas da região oeste de Novo Hamburgo também estão marcadas presença e pela concentração de migrantes, já que a região concentra metade dos estudantes migrantes na rede municipal.

A EMEB Presidente João Goulart, localizada no bairro Petrópolis, acolhe e atende o maior grupo de alunos migrantes no programa MOVE, com exponents do grupo de crianças migrantes venezuelanas. A escola apresentou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6.5, segundo dados de 2021, e, nesse período, atendia 270 estudantes. No início de 2024, a EMEB Presidente João Goulart recebeu 32 estudantes migrantes, dos quais 17 são acompanhados por coordenadores itinerantes do MOVE Sem Fronteiras na sala de aula regular, além da proposta de educação em tempo integral.

Os educadores do MOVE atendem as crianças em uma sala de aula destinada ao programa, de segunda à sexta-feira, durante três horas e meia no turno da manhã, e o fazem igualmente à tarde. As atividades do programa⁷ ocorrem sempre em turno oposto ao da matrícula regular no Ensino Fundamental, e a principal característica para adesão ao programa é a vulnerabilidade social do grupo familiar.

As crianças e adolescentes têm idade entre 7 e 13 anos, são venezuelanos e chegaram ao Brasil acompanhadas dos familiares nos últimos três anos. Mostram-se integrados entre si, principalmente pelo contato com o idioma, em estratégias de tradução e cuidado no cotidiano escolar. No entanto, enfrentam vários desafios nas relações da sociedade de destino que fragilizam ou reforçam a precariedade da inserção social.

7. Atualmente, são ofertadas, no programa, oficinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Brincadeiras e Esportes Coletivos e Artes Marciais.

Os estudantes se apresentaram curiosos pela entrada do pesquisador no ambiente escolar, questionaram os objetivos, e, ao longo do tempo, se vincularam com o mesmo. Visto que, além da disponibilidade e escuta, a comunicação em espanhol foi motivadora da aproximação.

4.1 Observação e participação na pesquisa com estudantes migrantes

A profundidade da inserção no campo de pesquisa tornou possível indagar as formas de viver as infâncias e juventudes no projeto de educação em tempo integral. Além disso, por meio da observação participante, verificou-se o processo de expressão cultural dos estudantes e suas relações com a escola e o território.

A resolução dos conflitos que surgiram dentro do esporte tornou-se oportunidade para conhecer mais as estudantes. Ainda no final de 2024, uma das estudantes brasileiras, G., me contava sobre como gostava de estar no MOVE, e que estava morando mais perto da escola porque havia sido despejada da casa em que estava anteriormente. Como a família não havia conseguido pagar o aluguel, se mudaram para uma kitnet perto de onde o padraсто estava. Ela contou, junto da irmã mais velha, que ama quando ele cozinha e listou suas dez comidas favoritas. Neste momento, algumas das estudantes venezuelanas, S. e J., acompanhavam a enumeração da colega.

Quando perguntaram sobre mim, disse que estava com a rotina repleta de trabalho e estudo, e inferi que elas não trabalhavam. prontamente fui corrigido, me contaram que se envolvem nas tarefas escolares e também nos afazeres domésticos, organizar a casa, cuidar dos irmãos etc. Quando se pensa em ser criança, desde a abordagem sociocultural, parece mais adequado identificar infâncias no plural, já que, conforme Friedmann (2020), diante da diversidade cultural, trata-se de processo de construção socialmente localizado com especificidades culturais distintas e que não se pode universalizar. Nessa lógica, a visão cristalizada do pesquisador foi rompida com a realidade das infâncias narradas pelas próprias crianças. Além do pressuposto centrado no universo cultural do adulto, as crianças e jovens adolescentes apontaram para a intersecção de gênero e classe para assinalar que suas atribuições não orbitavam somente os estudos e as brincadeiras.

Assim, durante as atividades ao ar livre caminhamos e conversamos bastante, mas na maior parte do tempo os estudantes ocupam os relevos da área de pátio para se divertir com o brincar livre. Como forma de explorar a expressividade, a invenção e o ser, conforme Rufino (2021, p. 53),

A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõem o seu ato.

Nesse sentido, brincar além de ato de liberdade do ser (Rufino, 2021), também opera nas convivências, afetos, trocas e fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. Diante das observações, o futebol é a brincadeira preferida entre os meninos que o podem jogar em todas as ocasiões que saem da sala para brincar na quadra ou no pátio.

Além disso, o esporte tem a característica de integrar estudantes brasileiros e venezuelanos de todas as idades, mesmo que a maioria dos participantes sejam meninos, por predileção. As meninas também participam ocasionalmente. Um dos estudantes migrantes, T., brinca que seu apelido é Neymar, já que segundo sua percepção joga futebol muito bem. Dessa forma, o esporte coletivo admite em sua prática todos que conhecem as regras do jogo e, portanto, não há barreiras culturais.

No brincar não é muito diferente, já que todos o fazem de forma integrada. Nos momentos livres no pátio, enquanto um grupo praticava esportes na quadra, outros brincavam na pracinha que dispõe de brinquedos – como balanços, escorrega, gira-gira, escalada, ponte, entre outros –; de relevo – tais quais os aclives e declives, campos planos; e vegetação – presente nas áreas com grama, árvores. As árvores também foram inventariadas no acervo do brincar, serviam de lugar para se esconder, ferrolho do pega-pega e eventualmente lugar para se pendurar.

Dessa forma, também corpo e mente se tornavam território do brincar. Algumas das brincadeiras no pátio envolviam o faz de conta e a linguagem se misturando com laços de amizade e estabelecendo novos vínculos afetivos.

Entre estudantes venezuelanos, era comum que usassem o espanhol como meio de comunicação, vez e outra, quanto mais intensas as emoções, o faziam com colegas brasileiros. Em alguns momentos, certos estudantes assumiam a liderança da brincadeira, especialmente porque havia proposto e assim ditavam o que era ou não autorizado naquela brincadeira, acumulando um capital político diante dos outros. Comumente isto era razão para o dissenso e escalada de conflitos entre os estudantes. Porém, era frequente que todos ocupassem posições menos hierarquizadas nas brincadeiras e participassem livremente.

Mesmo que preterida, a sala de aula também era espaço para brincar, principalmente nos dias em que a chuva impedia o trânsito na área externa. Diferentes jogos, materiais manipulativos, fantasias, bonecas tomavam o universo lúdico dos estudantes. Foram raros os momentos em que um estudante brincava sozinho.

Nessa lógica, além de um direito brincar foi muitas vezes uma linguagem de comunicação entre crianças e jovens, conforme pensou Friedmann (2020). No espaço do projeto, crianças menores e maiores, assim como jovens adolescentes interagiam no território por meio do brincar. Quando questionados sobre a rua como espaço do brincar, a maioria relatou que não tem autorização da família pelos riscos de estar na rua desacompanhado.

Vale mencionar que essas atividades de brincar livre, favorecem a socialização e a integração dos estudantes, que aprendem sobre a convivência consigo e com os outros, a resolução dos conflitos e a se relacionar com a coletividade e os espaços da escola. Verifica-se no momento lúdico com brinquedos em sala que as crianças menores costumam se reunir em grupos de meninos e meninas, envolvendo-se com materiais que conformam papéis de gênero normativos, não se trata de um acordo reforçado pelo coletivo, mas de uma ordem tácita.

No entanto, para alguns estudantes, quanto mais adolescentes, proporcionalmente maior era a distância criada com o universo do brincar. Por isso, se envolviam somente nos esportes e passavam parte do tempo destinado para brincar conversando entre si.

Sabe-se que a pesquisa caminha na fronteira e dialoga com as experiências das infâncias e das juventudes. Recupera-se o conceito de zona de contato, a partir de Santos (2021, p. 182), como “[...] campos sociais onde diferentes mundos da vida normativos, práticas e conhecimento se encontram, chocam-se e interagem”. Portanto, há zonas de contato no interstício desses dois grandes grupos sociais que ora se aproximam, ora se repelem, mas que não deixam de convergir no espaço escolar. Apesar do envolvimento e engajamento dos estudantes jovens nas atividades ao ar livre alguns se entediavam e diziam preferir estar em casa. A estudante C. narrou que a avó insistia que estivesse no MOVE, porque, se dependesse dela, ficaria assistindo televisão ou jogando no eletrônico.

Dentre estes, o relato era de que passavam muito tempo na escola e não podiam passar mais tempo em casa descansando, ou jogando nos eletrônicos, assistindo televisão e navegando nas redes sociais da *web*. Sendo assim, a previsibilidade de certas interações – como em jogos digitais, no feed das redes sociais, por exemplo – é preferida em comparação à imprevisibilidade do convívio na escola. Ademais, de acordo com Sarlo (1997), as crianças e os jovens também são incluídos nas lógicas capitalistas do consumo e têm experimentado um processo de achatamento da infância, já que deixam de ser claros os limites com a juventude e a fase adulta.

No entanto, para alguns aproveitar o tempo ainda se mostra como uma prática, como observa-se no relato seguinte. Durante um dos intervalos no final de outubro acompanhava os estudantes no momento de lanche. O cardápio escolar era bolacha salgada e banana. A estudante E. junto à mesa das venezuelanas tenta falar bolacha em espanhol, entre risos discretos perguntei se era *galleta*. Na sequência as venezuelanas confirmaram. E. reclamou ser difícil pronunciar. Enquanto a estudante venezuelana S. combativamente respondeu: “É a minha língua”.

Nessa lógica, parece que a estudante brasileira tentava abrir espaço para experiência de aprender o idioma. Porém, houve carência de sentido na resposta da colega venezuelana, no entanto para S. se constituiu como ação ao questionamento que em sua perspectiva foi insensato.

Em outro momento, no início de novembro, acompanhei uma das oficinas com a professora J., foi uma proposta que envolvia a releitura do quadro *Monalisa de Da Vinci*. Uma das crianças me convidou para sentar junto deles, enquanto eu conduzia alguns registros no diário. Me direcionei até o lugar e algumas músicas foram escolhidas para acompanhar o momento de desenho. Alguns estudantes venezuelanos conversavam que a *Monalisa brasileira* teria *short curto*. Enquanto isso, uma das estudantes queria ouvir música brasileira, pagode, segundo ela era coisa de brasileira.

Elucida-se, com os vestígios apresentados acima, que para alguns a experiência convoca estranhamento, enquanto que para outros é pertencimento. Para venezuelanos não houve a mesma a experiência com símbolos que representam o Brasil nação. Principalmente por ser produzida no sujeito, a experiência revela sua continuidade, pois vincula-se às experiências pregressas modificando as próximas.

No dia 11 de novembro de 2024 os estudantes se organizaram para uma saída de estudos pelo bairro, o interesse da coordenadora G. foi de fomentar a conexão com o território e vivências que superassem o espaço de sala de aula. Junto à caminhada abaixo de sol escaldante, houve oportunidade para dialogar e sobretudo escutar os estudantes. Muitos apontaram onde moravam, outros comentaram sobre a rotina em casa, investigaram as casas do bairro no caminho até a outra escola. Alguns buscaram lugares para brincar no caminho e localizaram uma pequena praça, mas que estava sem condições de acolher brincantes, todo o equipamento estava avariado. Outros vislumbraram a vegetação e um córrego que corta o território, enquanto também enxergaram muito lixo pelo caminho.

Esse episódio se aproxima de outros acontecimentos ao longo da etnografia crítica de ação participativa, porque marcam o esforço do programa MOVE em conectar a vida na comunidade à escola. A participação comunitária é elemento central no fazer da Educação Integral para aprender continuamente a viver melhor (Severo; Zucchetti, 2020). Refere-se à compreensão do sentido da integralidade em educação como uma dimensão simultaneamente individual e coletiva que se dedica também às experiências de/na vida (Severo; Zucchetti, 2020). Essa perspectiva se aproxima da pedagogia engajada de bell hooks (2017, p. 27), que centraliza “[...] o conhecimento acerca de como viver no mundo”, como experiência à emancipação coletiva.

Outros parceiros da comunidade migrante são os agentes de saúde e membros a associação de moradores do bairro Rincão e Petrópolis. O acompanhamento da população acontece diante das necessidades emergentes dos recém chegados, para os quais os moradores reúnem solidariamente insumos materiais como alimentação e vestimenta, e ampliam o cuidado com o acionamento do serviço público de saúde. Na sede da associação, até o final de 2024, havia um projeto financiado por edital municipal que atendia algumas crianças migrantes no contraturno.

No momento da devolutiva com a coordenadora pedagógica, ela relatou que há ações encaminhadas pelos próprios estudantes para valorizar seu repertório cultural, que na verdade trata-se de um hábito, e também uma forma de expressar saudade. Os estudantes venezuelanos adicionaram açúcar ao feijão preparado no almoço da escola. Mesmo que o impulso inicial tenha sido de coibir a prática, em função do setor de nutrição estar atento e assegurar as práticas alimentares adequadas, a coordenadora apresenta a necessidade de institucionalizar essa cultura alimentar e combinou que os estudantes têm autorização para semanalmente conduzir o almoço com esse modo específico.

Inicialmente, durante as atividades do projeto, a comunicação em espanhol era motivo de estranhamento para venezuelanos e brasileiros. Não ocorria entre eles, já que os estudantes migrantes costumavam falar em espanhol entre si, e português com os brasileiros. Porém, houve espanto quando me comuniquei em espanhol com eles, já que poucos brasileiros o faziam. Após essa descoberta, parte dos conteúdos das conversas passaram a ser editados por alguns estudantes, sabendo que eu compreenderia. Apesar de estarem acostumados a transitar entre as duas línguas, passamos a usar somente o espanhol, mesmo que vez ou outra eu utilizasse a língua portuguesa.

A socialização no momento do lanche ocorria primeiro com os estudantes do MOVE e em seguida era acompanhada pelos estudantes a partir do 5º ano daquele turno. As mesas dispostas na área externa ao refeitório eram as mais utilizadas, onde se reunia sempre um grupo de venezuelanos de diferentes idades que conversavam em espanhol e alguns brasileiros.

Acompanhava esses grupos e participava de algumas das conversas, uma estudante brasileira, E., tentava se comunicar em espanhol. Porém, tinha um vocabulário muito restrito que resumia o diálogo a muitas perguntas sobre vocabulário ou palavras incompreensíveis. Ela expressou desejo de aprender o idioma, que tentava sozinha em casa, mas era complicado. Perguntei se uma das estudantes venezuelanas, J., poderia ensinar um pouco de espanhol para que ela se comunicasse, já que ela aprendia português também com os colegas, mas recebemos uma negativa e o informe de que E. teria que buscar uma professora de espanhol.

Nessa ocasião, prometi que faríamos oficinas em 2025 e aprenderíamos um pouco de espanhol, mas que ela devia seguir tentando se comunicar. Pensando na reação da estudante J. parte pode se explicar pela necessidade de manter conversas sem que todos soubessem do que se tratava, mas também reflete a manutenção da comunidade linguística e o momento de encontro, após uma imersão no português brasileiro, para socializar e se comunicar livremente. Era comum que a coordenadora itinerante do MOVE Sem Fronteiras se reunisse com os estudantes venezuelanos nesse momento,

considerando sua atuação e nacionalidade. Além disso, o relato elucida a formação de uma estratégia para pertencer, sem deixar afirmar sua identidade cultural ou, ainda, adequar-se à comunidade linguística da sociedade de acolhida.

Nesse sentido, abre-se a reflexão acerca da crítica à escola monocultural formadora do Estado-Nação e construção de uma ética intercultural (Walsh, 2012). Trata-se de mobilizar um processo responsável e solidário que sustente a produção do novo comum por meio do diálogo (Walsh, 2012). Assim, há muito o que aprender na relação com os migrantes, nas suas formas de ser, fazer e saber, para que sejamos capazes de traduzir novas formas de convívio social.

Assim, a formação e a manutenção desse ponto de encontro para conviver entre os pares se trata de um elemento importante para avaliar a integração que, na medida da interculturalidade, não significa estar somente incluído nas rodas de conversas com brasileiros em português, mas produzir de forma autônoma a convivência com o coletivo e o nós. Entende-se, inclusive, a aprendizagem a língua portuguesa como ferramenta intercultural e não como forma de assimilação e adaptação ao novo território.

Atualmente, as identificações visíveis a todos nos espaços da escola estão escritas em português e espanhol, há o registro bilíngue no cartaz de porta da sala em que ocorrem as atividades do projeto. Além disso, os comunicados enviados pela escola são redigidos em português e espanhol pensando nos estudantes e nas famílias migrantes.

Comunicar-se em espanhol com os venezuelanos que frequentavam o MOVE ampliou a visibilidade do pesquisador-voluntário-educador na escola, já que muitos se espantavam ou buscavam quem também se comunicava na sua língua. Entre os desejos da equipe pedagógica da escola estava a negociação de tornar a escola bilíngue e assim expandir a carga horária escolar concentrando aulas de língua espanhola não somente como L1 para os estudantes migrantes, mas como segunda língua para estudantes brasileiros.

Considerações finais

Destaca-se que esse empreendimento na pesquisa interdisciplinar com crianças e jovens migrantes transnacionais representa uma intersecção possível, a partir de uma abordagem de autoria crítica latino-americana. Outros caminhos metodológicos já foram pensados e trilhados, e igualmente, novos virão com o estudo de novos territórios, abordagens longitudinais e trajetórias sociais, bem como outros contextos de pesquisa com esses sujeitos.

Nesse sentido, não se produz somente um referencial teórico e um procedimento metodológico para o desenvolvimento de uma investigação em nível de mestrado, mas defende-se uma ética engajada com atores e atrizes sociais coprodutores da pesquisa.

Sendo assim, a questão que orienta a investigação se encaminha por meio de um paradigma renovado de ciência, que não se distancia da realidade social, mas se empenha na mobilização, conscientização e transformação. Especialmente porque supera a lógica de validação do saber junto aos sujeitos de pesquisa.

Reafirma-se, com a investigação, a demanda de reconhecimento das crianças e jovens adolescentes migrantes como cidadãos plenos e sujeitos que tomam consciência da sua autoexpressão. Por meio de diferentes linguagens, esse grupo social produz saberes sobre o vivido e que na coletividade podem ser reconhecidos e interpretados.

A discussão ética permite localizar diferentes sistemas culturais em contato e posicionar o pesquisador como mediador, o que explica os sentidos em trânsito nas suas dimensões cognitivas, inscrito por uma responsabilidade prática. Essa responsabilidade é um pressuposto ético, já que o diálogo intercultural prevê, justamente, um espaço de interpretação dos sistemas culturais em confronto sobre a lógica da mediação.

Sob essa perspectiva, a escola em tempo integral atua na zona de contato entre as infâncias e juventudes. Desse modo, identidades coletivas são constantemente negociadas pelos estudantes. Assim, diferentes expressões estéticas, como o brincar, a comunicação e a cultura alimentar, transcendem as barreiras nacionais e revelam a constituição de vínculos afetivos e a formação de identidade. Sendo assim, práticas interculturais desafiam o modelo de escola formatado sob a lógica do Estado-nação monocultural e reforçam o caráter participativo da pesquisa.

Por consequência, toda ação na pesquisa é baseada na interculturalidade. Convertido em horizonte epistemológico, o interculturalizar amplia atenção às fronteiras culturais de contato e conflito, de forma que diferentes práticas ganham foco e são mediadas nos encontros com venezuelanos e brasileiros. A interculturalidade crítica oferece a perspectiva da materialização do convívio social nas fronteiras e contatos, segundo a qual não se concebe a centralidade da assimilação, mas do encontro na diversidade cultural como potencial transformador. Dessa forma, a escola não inclui o migrante, mas se deixa transformar por sua presença política.

Assim, a utilização do espanhol e validação dos repertórios culturais são dois elementos centrais na reconfiguração da instituição promovida pelas crianças e jovens venezuelanos. A partir da perspectiva da Educação Integral, observa-se a urgência de produzir uma acolhida a partir do diálogo com os saberes e modo de vida dos estudantes migrantes.

Finalmente, a proposta de uma etnografia crítica de ação participativa possibilita desenvolver pesquisa com crianças e jovens migrantes transnacionais voltada à construção partilhada de conhecimento a partir das fronteiras. Entende-se, portanto, que há possibilidade de formação de comunidades que farão novas indagações sobre as experiências de inserção nas sociedades de destino, e quiçá se mobilizarão em favor de políticas públicas que reconhecem os direitos das pessoas que migram.

Referências

- AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos Cenpec**, v. 5, n. 1, p. 159-182, jan./jun. 2015.
- AKKARI, Abdeljalil; RADHOUANE, Myriam. **Intercultural Approaches to Education**. Nova Iorque: Springer, 2022.
- BAJO MARCOS, Eva; FABRETTI, Valeria; ORDÓÑEZ-CARABANO, Ángela; HERRERA, Elena Rodríguez-Ventosa; TAVIANI, Silvia. A child-centred intercultural approach to the socio-educational inclusion of migrant and refugee children. **Open Research Europe**, v. 1, p. 1-21, 2023.
- BERRAQUERO-DÍAZ, Luis; MAYA-RODRÍGUEZ, Francisco; REYES, Francisco Javier Escalera. La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción. **Revista de Dialectología y Tradiciones Populares**, v. 71, n. 1, p. 49-57, 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010.
- DUE, Clemence.; RIGGS, Damien W.; AUGOUSTINOS, Martha. Research with Children of Migrant and Refugee Backgrounds: A Review of Child-Centered Research Methods. **Child Indicators Research**, v. 7, p. 209-227, 2014.
- ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza. Carvalho da. Etnografia: Saberes e Práticas. **Iluminuras**, v. 9, n. 21, 2008.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.
- FRIEDRICH, Tatyana Scheila; BERTOLDO, Jaqueline. Entre pedagogias e saberes “outros”: contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 178-193, 2022.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, n. 43, p. 135-147, jan. 2012.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUNCK, Ronaldo. Migration and Social Transformation: Theory and Practice. In: MUNCK, Ronaldo *et al.* (Org.). **Migration and social transformation: engaged perspectives**. Machdohnil: Dublin, 2020.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, jun. 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O mal-estar da ética na antropologia prática. In: OLIVEN; Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (Org.). **Antropologia e ética: O debate atual no Brasil**. Niterói: Eduff, p. 21-32, 2004.

PARODY, Viviana. Etnografia colaborativa, investigação-ação-participativa e participação radical em contextos de racialização. **Tabula Rasa**, n. 43, p. 195-222, jul./set. 2022.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **Etnografia da Duração: antropologias das memórias coletivas nas coleções etnográficas**. Porto Alegre: Marcavíslua, 2013.

ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad; MORENO-MORILLA, Celia; JIMÉNEZ, Eduardo García. La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. **Revista de Investigación Educativa**, v. 39, n. 2, p. 483-501, 2021.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-Moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia integradora: sinalizações didático-curriculares para experiências de educação integral. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 9, n. 3, p. 9-26, 2020.

SILVA, Hélio Raymundo Santos. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, v. 13, n. 32, jul./dez. 2009.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 61-93, maio 2021.

TAVERNELLI, Romina Paola. **El enfoque transnacional de las migraciones y el desafío de un análisis integral que tome la percepción de los nativos como parte del proceso**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83, 1992.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: UNICEF - Ministerio de Educación, 2005a.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005b.

WARD, Rodolfo; ROCHA, Cleomar. Arte e Antropologia da Técnica e da Ciência. In: **Anais do VII Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas**. São Paulo: Media Lab/ PUC-SP, 2020, p. 59-67.

YÁÑEZ, Pablo Panõ. Etnografías críticas de acción participativa. La confluencia de la etnografía y las metodologías de investigación acción participativa. In: YÁÑEZ, Pablo Panõ *et al.* (Org.). **Metodologías participativas en tiempos de crisis: reflexiones epistemológicas y experiencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2023.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; LEMES, Marilene Alves; GRABOWSKI, Gabriel. Estudantes em tempo integral: a urgência de educar e cuidar por meio da integração das políticas sociais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 26, n. 1, p. 31-49, 2025.