

Rumo a uma educação inclusiva para crianças e adolescentes migrantes e refugiados na América Latina

Construindo oportunidades por meio da colaboração regional entre múltiplos atores

Relatório do simpósio

Março 31, 2026

CAMINA

COLABORAÇÃO E ARTICULAÇÃO EM
MIGRAÇÃO, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM



PARTE I

A história do simpósio

Introdução

A América Latina passou por uma profunda transformação nos padrões migratórios na última década. O que antes era caracterizado por movimentos graduais entre países vizinhos passou a ser marcado por fluxos rápidos e em larga escala provenientes de diferentes regiões do continente. Segundo dados do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, a população migrante quase dobrou entre 2010 e 2020 — de 8,3 milhões para 14,8 milhões. Enquanto alguns migrantes buscam melhores oportunidades econômicas, muitos são deslocados à força devido à instabilidade política e a crises sociais em seus países de origem. Essas dinâmicas são especialmente visíveis nos movimentos pela América Central e México, bem como no deslocamento de populações haitianas e venezuelanas em toda a região.

Essa transformação gerou uma das maiores e mais complexas crises da infância migrante no mundo. O UNICEF estima que aproximadamente 3,5 milhões de menores migrantes vivem atualmente na América Latina — um aumento de 47% desde 2021 —, representando cerca de 42% do total da população migrante. Garantir seus direitos educacionais é uma prioridade urgente. Mais do que simplesmente assegurar a frequência escolar, isso requer ambientes de aprendizagem inclusivos que ofereçam educação de qualidade, respeitem identidades culturais e promovam o sentimento de pertencimento.

Avançar em direção a esse objetivo exige uma compreensão mais profunda dos desafios educacionais, das respostas e das experiências vividas pelas crianças migrantes. Alcançá-lo demanda diálogo entre diversos atores: pesquisadores, formuladores de políticas, educadores, organizações humanitárias e as próprias comunidades migrantes. Com esse propósito, a University of Toronto (Canadá) associou-se à Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) para organizar um simpósio que reunisse essas vozes. Essa colaboração foi financiada pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC), por meio de uma Connection Grant.

Realizado em 30 de setembro e 1º de outubro, o evento contou com quatorze apresentações em espanhol, português e inglês, além de quatro oficinas presenciais e quatro sessões on-line. Mais de 150 participantes de toda a região — incluindo México, Costa Rica, Colômbia, Peru, Brasil, Chile e Argentina — se juntaram ao diálogo. As apresentações serviram como catalisadoras de discussões sobre ajuda humanitária, políticas educacionais e práticas para a inclusão de populações migrantes.

O simpósio perseguiu três objetivos principais:

1. Trocar e sintetizar conhecimentos multidisciplinares sobre necessidades educacionais imediatas e de longo prazo e sobre respostas para crianças migrantes na América Latina.
2. Disseminar conhecimentos que informem as agendas globais sobre inclusão educacional de migrantes e refugiados.
3. Estabelecer uma agenda de pesquisa colaborativa para fortalecer políticas e práticas educacionais na região.

Dessas discussões surgiu a CAMINA — Colaboração e Articulação em Migração, Inclusão e Aprendizagem — uma rede que reúne acadêmicos e profissionais de doze organizações, comprometida com uma agenda de pesquisa que amplifique as vozes migrantes, informe decisões de política, apoie o desenvolvimento profissional docente, promova intercâmbios entre estudantes de pós-graduação latino-americanos e canadenses e oriente organizações humanitárias e financiadores.

Estrutura e Metodologia do Simpósio

O simpósio foi organizado em dois dias, cada um com um foco distinto. O Dia 1 explorou práticas de educação inclusiva, enquanto o Dia 2 examinou avanços e tensões persistentes nas políticas de inclusão educacional.

Cada dia combinou dois tipos de espaços:

- **Apresentações em painel:** em cada painel, 3–4 pesquisadores compartilharam seus estudos, seguidos de uma sessão de perguntas e respostas com os participantes.
- **Oficinas colaborativas:** após cada painel, participantes e pesquisadores se reuniram em grupos pequenos para conectar os achados às próprias experiências. As discussões giraram em torno de perguntas como: O que mais está sendo feito? O que não está funcionando bem? Como a pesquisa pode contribuir?

Para garantir a inclusão, as apresentações foram realizadas em formato híbrido — presenciais e transmitidas simultaneamente pelo Zoom —, enquanto as oficinas ocorreram em salas físicas e virtuais separadas, a fim de preservar a fluidez da conversa.

A tabela a seguir resume o programa de dois dias:

Dia 1 – Práticas escolares	Dia 2 – Políticas educacionais
<p>PAINEL 1. A inclusão de migrantes na perspectiva de seus protagonistas</p> <ul style="list-style-type: none">• Transformando a liderança escolar para a inclusão de estudantes migrantes: um estudo colaborativo – Carolina Cuéllar (Universidad Católica Silva Henríquez)• Navegando a diversidade: desafios e perspectivas sobre a inclusão de migrantes em escolas públicas de ensino médio em Buenos Aires – Gisele Kleidermacher (Universidad de Buenos Aires)• Sentido de pertencimento de estudantes refugiados no sistema educacional da Costa Rica – Karien van Korlaar (Hogeschool IPABO)	<p>PAINEL 3. Sujeitos invisíveis, políticas em disputa: migração, educação e exclusão na América Latina</p> <ul style="list-style-type: none">• Políticas educacionais de inclusão migrante no Chile: tensões e desafios para gestores e docentes – Rolando Poblete (Universidad Santo Tomás)• Promovendo aprendizagem e pertencimento? Inclusão educacional de migrantes venezuelanos na Colômbia – Claudia Díaz Ríos (University of Toronto)• Trajetórias educacionais truncadas: gênero e autonomia entre adolescentes venezuelanos não acompanhados no Peru – Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú)• Indígena e refugiado(a): o sujeito ausente nas políticas migratórias – Kelly Russo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Dia 1 – Práticas escolares	Dia 2 – Políticas educacionais
<p>oficina 1. Construindo comunidades educativas inclusivas: o que precisamos saber?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuições de migrantes para a educação • Programas e práticas de inclusão 	<p>oficina 3. Desenhando políticas com e para migrantes: como a pesquisa contribui?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborações e parcerias com agências humanitárias, ONGs e comunidades para a inclusão educacional de migrantes • Políticas educacionais para as diversidades migrantes (raça, língua, menores não acompanhados, deficiência, indocumentados)
<p>PAINEL 2. Práticas inclusivas por e para migrantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolarização da população migrante/refugiada venezuelana: o caso Cátedra Sérgio Vieira de Mello — Rafael González (Universidad Federal de Juiz de Fora) • Atendimento educacional a estudantes venezuelanos em defasagem idadesérie em instituições públicas de Cúcuta, Colômbia — Judith Villavicencio (Institución educativa Antonio Nariño) • Uma proposta de educação intercultural a partir de uma perspectiva migratória — Edward Sultant (Corporación Municipal de Puente Alto - Chile) 	<p>PAINEL 3. Barreiras persistentes à inclusão educacional de migrantes e refugiados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de fronteiras: uma análise crítica das políticas educacionais em relação à infância e adolescência migrante no Chile — Sara Joiko (Universidad de las Américas) • Âmbitos e desafios da inclusão educacional na educação básica: estudantes, docentes, gestores escolares e famílias — experiências em Zacatecas — Javier Zavala Rayas y Georgina Lozano Razo (Universidad Autónoma de Zacatecas) • Defesa de direitos e diálogo intercultural: a perspectiva sociojurídica do SJM — Ignacio Eissmann (Servicio Jesuita Migrante) • Relatório sobre o direito à educação na mobilidade humana na América Central, República Dominicana e México: rumo a uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade e com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida — Romina Kasman (UNESCO América Central)

Dia 1 – Práticas escolares	Dia 2 – Políticas educacionais
<p>oficina 2. Construindo comunidades educativas inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional de docentes e gestores escolares • Colaborações e parcerias com a comunidade 	<p>oficina 4. Desenhando políticas com e para migrantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação de migrantes na tomada de decisões de políticas educacionais • Papel e responsabilidades dos governos locais na inclusão educacional de migrantes e refugiados

Posteriormente, iniciou-se uma fase de síntese de informações, baseada em transcrições das apresentações, discussões e anotações feitas por assistentes de pesquisa. Dessa análise emergiram cinco temas-chave:

- Práticas e programas de inclusão
- Desenvolvimento profissional de docentes e líderes escolares
- Saúde mental e bemestar socioemocional
- Implementação de políticas e regulações
- Governança da educação para migrantes e refugiados



Onde Está a Inclusão Educacional de Migrantes e Refugiados Hoje: Progresso e Barreiras Persistentes?



PARTE 2

Mapa de Iniciativas e Desafios

Uma Visão Temática

Tema 1: Práticas e Programas de

Inclusão

As discussões do simpósio destacaram estratégias diversas para acolher estudantes migrantes e refugiados. Um exemplo veio de Juiz de Fora, no Brasil, onde o programa Braços Abertos adotou o conceito de acolhimento, uma abordagem holística que vai além do acesso para promover cuidado e solidariedade (González, 2025). Essa iniciativa municipal integrou currículos interculturais, formação docente e feiras comunitárias, mostrando como a inclusão pode começar com gestos intencionais de hospitalidade e se estender em apoios sustentados para estudantes e famílias.

Esforços semelhantes foram relatados no Chile, onde educadores implementaram “microações” nas salas de aula — como contação de histórias e jogos colaborativos — para dismantelar hierarquias culturais e fomentar empatia entre estudantes de diferentes origens (Joiko, 2025; Sultant, 2025). Algumas escolas adotaram a horizontalidade cultural, afirmando o reconhecimento igualitário de todas as identidades estudantis. Essas práticas foram complementadas pela aprendizagem nômade, na qual estudantes e docentes trocam tradições e expressões emocionais como parte do processo educativo (Sultant, 2025).

A arte e a literatura também serviram como pontes pedagógicas para a inclusão. No Brasil, contos infantis e livros sobre migração estimularam debates sobre pertencimento e imaginação (Russo, 2025). No Chile, mediadores culturais bilíngues desempenharam papel crítico ao ajudar famílias a superar barreiras linguísticas e culturais, apoiando a adaptação emocional (Sultant, 2025).

A flexibilidade surgiu como outro pilar da inclusão. O programa Retorno ao Aprendizado (Retorno al Aprendizaje), na Colômbia, e as salas de aula comunitárias no Brasil ofereceram educação acelerada e apoio psicossocial para crianças fora da escola afetadas por migração e conflito, demonstrando como modelos adaptativos podem restaurar a continuidade de trajetórias educacionais interrompidas (Villavicencio, 2025).

Em Zacatecas, México, metodologias participativas ajudaram estudantes migrantes a atravessar transições emocionais e culturais, ressaltando a força de iniciativas impulsionadas pela comunidade (Zavala & Lozano, 2025).

Desafios Persistentes nas Escolas e

Barreiras Ocultas

Apesar desses esforços promissores, os participantes apontaram desafios contínuos. Muitas escolas limitam a inclusão a gestos simbólicos — como feiras gastronômicas e eventos culturais — que aumentam a visibilidade, mas correm o risco de mascarar desigualdades estruturais quando não são acompanhados de reformas curriculares (Cuéllar, 2025; Joiko, 2025; Russo, 2025). Educadores descreveram como a exclusão persiste por meio de mecanismos sutis, frequentemente negligenciados, nos ambientes educacionais. A discriminação e as narrativas de déficit continuam a retratar estudantes migrantes como carentes de disciplina ou necessitados de “correr atrás”, em vez de reconhecer sua resiliência e agência (Joiko, 2025; Kleidermacher, 2025). Essa abordagem perpetua a exclusão ao obscurecer as diversas experiências e capacidades que os estudantes migrantes levam para a sala de aula.

Currículos e avaliações raramente refletem histórias migratórias, particularmente as de comunidades indígenas e afrodescendentes (Joiko, 2025). Essa falta de representação limita a relevância educacional e restringe a participação significativa. Lacunas linguísticas agravam esses desafios, pois estudantes que não falam a língua hegemônica (espanhol ou português) enfrentam barreiras sistêmicas diante da ausência de políticas nacionais para o reconhecimento do contexto plurilíngue de nossos países, assim como poucos estímulos para o ensino da língua oficial como segunda língua (Russo, 2025).

CAIXA 1

Restrições Sistêmicas e Lacunas de Sustentabilidade

Os participantes também destacaram restrições sistêmicas que comprometem a sustentabilidade. Muitos programas dependem de **financiamento humanitário de curto prazo**, deixando as escolas vulneráveis quando os ciclos de financiamento terminam (Díaz-Ríos, 2025; Villavicencio, 2025). Os **sistemas de monitoramento e avaliação permanecem frágeis**, com escassez de dados sobre resultados de aprendizagem, frequência e progressão de estudantes migrantes, o que dificulta a formulação de políticas baseadas em evidências.

Na prática, os esforços de inclusão costumam depender da boa vontade individual dos docentes, e não de um compromisso sistêmico, criando inconsistências e limitando a escalabilidade (Poblete, 2025). No nível da escola, essa dependência está vinculada a **barreiras administrativas** que impedem as lideranças de priorizar a inclusão e à falta de formação profissional (Cuéllar, 2025; Joiko, 2025; Poblete, 2025).

Essas reflexões ressaltam que a inclusão não pode depender apenas de práticas isoladas ou de atos simbólicos. Olhando adiante, os marcos regulatórios devem integrar o cuidado socioemocional aos currículos, fortalecer os sistemas de apoio ao docente e garantir financiamento sustentável (Díaz-Ríos, 2025). A educação intercultural surgiu como uma possível via (Joiko, 2025), mas os participantes enfatizaram a necessidade de que a pesquisa examine criticamente sua aplicabilidade.

Tema 2: Desenvolvimento Profissional de Docentes e Líderes Escolares

As apresentações e discussões sublinharam a importância da agência docente para o avanço da educação inclusiva. Na Colômbia, programas de mentoria para educadores em classes de reforço temporárias integram alfabetização, apoio socioemocional e acompanhamento — uma abordagem que vai além da formação técnica rumo a uma pedagogia relacional (Villavicencio, 2025).

No Brasil, o Programa de Solidariedade Acadêmica, apoiado pela CAPES e pelo ACNUR, posiciona as universidades como polos de inclusão de refugiados, fomentando a colaboração entre

pesquisadores e escolas (González, 2025). Essas alianças exemplificam como o ensino superior pode fazer a ponte entre política e prática, criando redes que sustentam a inovação e a troca de conhecimento.

Métodos de aprendizagem experiencial — como arte, teatro e narração — permitem que docentes vivenciem a diversidade em vez de apenas aprender sobre ela, cultivando empatia e competência intercultural (Russo, 2025). Grupos interdisciplinares de docentes dentro das escolas compartilham estratégias para enfrentar a discriminação e as barreiras linguísticas, enquanto ONGs e clusters educacionais oferecem cursos curtos sobre apoio psicossocial e pedagogia sensível a conflitos, especialmente em

regiões de fronteira. A promoção, pela UNESCO, de formações em contextos de mobilidade reflete um reconhecimento crescente de que educadores devem estar preparados para lidar com trauma, adaptação cultural e pedagogia flexível.

O desenvolvimento de lideranças também emergiu como dimensão crítica. Em Cúcuta e Puente Alto, diretores escolares desempenham

papel mediador ao traduzir a política nacional em implementação local e ao desenvolver soluções criativas, como horários flexíveis e tutoria entre pares para estudantes migrantes e com defasagem idadesérie (Villavicencio, 2025; Sultant, 2025). Esses exemplos ilustram como redes de liderança e de docentes podem catalisar mudanças sistêmicas quando apoiadas por alianças estruturadas, parcerias com universidades ou sistemas nacionais de liderança.



Lacunas Sistêmicas no Desenvolvimento Profissional

Apesar dos avanços, os participantes observaram lacunas sistêmicas que limitam a sustentabilidade dos esforços de desenvolvimento profissional (DP) na América Latina. O DP frequentemente assume a forma de oficinas curtas e isoladas que ampliam a conscientização, mas não dotam os educadores de ferramentas práticas para a implementação

em sala de aula (Joiko, 2025). Os programas de formação inicial docente raramente integram migração e diversidade, perpetuando uma desconexão entre os marcos normativos e as realidades da sala de aula, onde estudantes falam múltiplas línguas e carregam experiências de deslocamento (Russo, 2025). A mesma lacuna é observada nos programas de formação para líderes escolares (Cuéllar, 2025).

Poucas iniciativas abordam diretamente racismo, xenofobia e práticas antiopressão, permitindo que vieses estruturais persistam (Russo, 2025). Docentes que trabalham em regiões de fronteira, como Cúcuta, enfrentam cargas de trabalho avassaladoras e fadiga emocional sem mecanismos institucionais de apoio psicopedagógico (Villavicencio, 2025). Docentes migrantes — como educadores formados na Venezuela e no Haiti — permanecem excluídos do emprego formal, apesar do potencial para enriquecer as escolas com experiência intercultural (DíazRíos, 2025).

Essas lacunas revelam que o desenvolvimento profissional não pode permanecer periférico nem depender da boa vontade individual. Para catalisar uma inclusão transformadora, os participantes enfatizaram a necessidade de passar do voluntarismo à integração sistêmica. Isso implica incorporar a interculturalidade e o cuidado socioemocional no núcleo da formação docente, alinhar a capacitação à complexidade vivida em salas de aula diversas e criar sistemas de apoio sustentados que protejam o bemestar docente (Kasman, 2025). Tais reformas não são ajustes técnicos, mas compromissos normativos com justiça e equidade. Sem elas, a educação inclusiva continuará mais aspiracional do que exequível.

Tema 3: Saúde Mental e Bemestar

Socioemocional

Embora painelistas e grupos colaborativos tenham enfatizado a relação entre cultura, práticas culturalmente pertinentes e bemestar, a síntese revelou uma linha distinta focada nas experiências de trauma e na saúde mental de migrantes e refugiados em relação aos sistemas educacionais de acolhida. Isso está alinhado à tendência crescente de considerar a saúde mental e o bemestar socioemocional como componentes essenciais da educação para estudantes migrantes e deslocados.

Os participantes descreveram as escolas como espaços protetores e transformadores, capazes de oferecer

segurança, estabilidade emocional e coesão social. Diversas práticas de inclusão posicionaram o bemestar como condição indispensável para o ensino e a aprendizagem eficazes (van Korlaar, 2025).

Uma variedade de práticas colocou o bemestar no centro da aprendizagem e da inclusão. No México, docentes utilizaram métodos baseados em arte e narrativa — como desenho, teatro e contação de histórias — para ajudar estudantes a processar memórias de migração, separação e adaptação cultural (Lozano & Zavala, 2025). Na Colômbia e no Peru, educadores recebem formação básica em primeiros socorros psicológicos e educação socioemocional, frequentemente ministrada por ONGs ou por clusters educacionais.

Para além das abordagens lideradas por docentes, os participantes destacaram modelos integrados de aprendizagem que combinam recuperação acadêmica com apoio emocional. Por exemplo, programas na Colômbia e no Chile vinculam o ensino de nivelamento à estabilidade psicossocial, enquanto iniciativas de educação acelerada em contextos humanitários integram aprendizagem e cura. Os centros Return to Learning, na Colômbia, exemplificam essa abordagem ao oferecer atividades em grupo que incentivam estudantes a compartilhar experiências, reconstruir a confiança e restabelecer o sentimento de pertencimento (Villavicencio, 2025). Por fim, redes de apoio entre pares emergiram como outra prática promissora, criando espaços onde os estudantes podem discutir desafios de adaptação e sentimentos de perda, fomentando solidariedade e resiliência.

Lacunas de institucionalização e restrições de recursos

Apesar desses esforços, os participantes identificaram dois grandes desafios: a institucionalização e a integração sistêmica.

Insuficiências na institucionalização: A saúde mental continua sendo um tema estigmatizado, o que limita a possibilidade de tratá-lo abertamente em escolas e comunidades. O acesso a serviços de saúde mental nas escolas

é escasso devido à falta estrutural de recursos — poucas escolas contam com orientadores ou psicólogos — e à ausência de continuidade, já que programas psicossociais costumam ser de curta duração e dependem de financiamento externo.

Além disso, docentes e gestores escolares, especialmente em contextos vulneráveis, frequentemente assumem papéis de apoio emocional sem formação especializada ou reconhecimento, o que contribui para níveis elevados de estresse (Villavicencio, 2025).

CAIXA 2

Barreiras sistêmicas: As políticas nacionais de educação tendem a **subestimar as dimensões emocionais da aprendizagem**, deixando as escolas diante do sofrimento decorrente de **separação familiar, incerteza quanto ao status legal, pobreza e discriminação** (Cavagnoud, 2025; Kleidermacher, 2025). As famílias também vivenciam **nostalgia, desorientação cultural e angústia emocional** — dimensões que as escolas raramente abordam. Essas vulnerabilidades são intensificadas por **gênero e interseccionalidade**: meninas migrantes, jovens racializados e menores não acompanhados enfrentam riscos elevados de violência e exclusão (Cavagnoud, 2025).

Os participantes ressaltaram a necessidade de fortalecer a **coordenação entre os setores de educação e saúde**, bem como de avançar em políticas que ampliem a visibilidade e a empatia em relação aos migrantes para além do ambiente escolar (Villavicencio, 2025; González, 2025).

Tema 4: Formulação e implementação de políticas

A maioria dos países da América Latina integrou em seus sistemas legais o direito à educação para migrantes e refugiados, em alinhamento com instrumentos internacionais como o Pacto Global sobre Refugiados e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, relativo à educação inclusiva. Essas reformas abriram o acesso básico à escolarização — garantindo que crianças migrantes tenham um lugar na sala de aula. No entanto, apenas alguns países avançaram além do acesso para tratar a diversidade de maneira significativa, reorganizando leis e regulamentos a fim de responder às necessidades complexas de estudantes migrantes e refugiados.

Os participantes compartilharam exemplos desses esforços. No Chile, a política de matrícula aberta garante que nenhuma criança

seja impedida de acessar a escola com base em seu status migratório. O país desenvolveu regulamentos e diretrizes para o trabalho com a diversidade, embora muitos ainda permaneçam como recomendações e não como obrigações vinculantes (Joiko, 2025). O marco educacional nacional da Colômbia determina o acesso flexível para estudantes venezuelanos e a coordenação com agências humanitárias (DíazRíos, 2025). O Brasil adaptou a legislação em múltiplos níveis, incluindo o ensino superior, onde estudantes refugiados e migrantes se beneficiam de bolsas e programas de mentoria no âmbito das Cátedras Sérgio Vieira de Mello (González, 2025). O México revisou as leis de educação e migração para simplificar os procedimentos de matrícula, remover barreiras documentais e promover conteúdo intercultural no currículo (Lozano & Zabala, 2025).

Apesar desses avanços, persiste uma lacuna significativa entre os marcos regulatórios e a

implementação, particularmente no que diz respeito à inclusão da diversidade e da interseccionalidade quando as políticas chegam à prática.

Contradições e barreiras administrativas

O Chile ilustra vividamente essa lacuna. Segundo os participantes, enquanto o país garante a educação por meio de leis que asseguram o acesso à escola, esse compromisso coexiste com ações estatais como a destruição de moradias de crianças migrantes em assentamentos informais — revelando uma contradição aguda entre direitos no papel e realidades no terreno.

Barreiras administrativas também minam a inclusão. Os participantes descreveram dificuldades para validar estudos anteriores e a complexidade de exames de nivelamento — como a exigência, no Peru, de aprovação em um exame de história nacional —, que muitas vezes serve de pretexto para que escolas rejeitem estudantes migrantes (Cavagnoud, 2025). Restrições legais e administrativas, incluindo a ausência de cidadania, frequentemente impedem migrantes de acessar a escola ou de participar plenamente de espaços de tomada de decisão, como conselhos ou grêmios estudantis.



Interseccionalidade negligenciada

Os participantes enfatizaram que a implementação de políticas costuma tratar migrantes e refugiados como um grupo homogêneo, negligenciando dimensões de interseccionalidade como etnia, gênero e classe social. O caso de refugiados indígenas — como os Warao, da Venezuela — ilustra essa lacuna. Essas comunidades enfrentam barreiras relacionadas à língua, à identidade coletiva e a tradições de aprendizagem não formais, e ainda assim permanecem invisíveis nos marcos de política, a despeito dos mandatos de atenção à diversidade (Russo, 2025).

Enfrentar essas lacunas requer a mudança de modelos escolares centrados no indivíduo para abordagens comunitárias e culturalmente relevantes. Uma educação inclusiva deve reconhecer as múltiplas identidades dentro das populações migrantes para assegurar participação significativa e equidade.

Tema 5: Governança da educação para migrantes e refugiados

Coordenação multinível e multissetorial

É essencial uma estrutura de governança clara, coerente e participativa para assegurar que o direito à educação das populações migrantes seja efetivado com eficácia. Isso requer ação coordenada entre múltiplos níveis de governo, parcerias com a sociedade civil e organizações humanitárias e participação significativa das próprias comunidades migrantes (González, 2025; Joiko, 2025; Russo, 2025). Embora tenham surgido práticas promissoras em toda a América Latina, desafios de coordenação continuam a minar a implementação.

Em cidades com grandes populações migrantes, cresce a colaboração entre os departamentos de educação, saúde, proteção social e direitos humanos (Cavagnoud, 2025; Díaz-Ríos, 2025). Parcerias entre instituições públicas e ONGs ajudam a suprir lacunas-chave na oferta de serviços, particularmente no apoio à saúde mental, em programas de nutrição e na assistência documental. Os clusters educacionais — geralmente liderados pelo UNICEF — funcionam como espaços de coordenação

que conectam autoridades nacionais, escolas locais e atores humanitários. As universidades também contribuem por meio de extensão, coleta de dados e iniciativas de desenvolvimento de capacidades para docentes e formuladores de políticas (Kasman, 2025; Zavala & Lozano, 2025).

As municipalidades desempenham papel decisivo ao traduzir a política em prática. Juiz de Fora, no Brasil, foi repetidamente citada como um modelo de coordenação local, conectando com sucesso a rede Sérgio Vieira de Mello aos departamentos de educação e de direitos humanos (González, 2025). Na Colômbia, a cidade fronteiriça de Cúcuta implementa a Estratégia Nacional de Modelos Educacionais Flexíveis (MEF) para acomodar a chegada massiva de estudantes venezuelanos (Villavicencio, 2025).

Lacunias persistentes de coordenação

Apesar desses esforços, persistem os desafios de coordenação. As responsabilidades entre setores são frequentemente mal definidas, levando à duplicação ou a vazios na oferta de serviços (Villavicencio, 2025). Mecanismos sustentados de diálogo entre ministérios, municipalidades e sociedade civil continuam escassos (Kleidermacher, 2025). Políticas fragmentadas e comunicação intersectorial frágil minam o apoio holístico de que estudantes e famílias migrantes necessitam (DíazRíos, 2025; Russo, 2025).

Os participantes descreveram uma dinâmica de “batata quente”, em que os atores procuram transferir a culpa e os atrasos no atendimento persistem porque “quando todos são responsáveis, ninguém é realmente responsável” (DíazRíos, 2025). Secretarias de educação em áreas de fronteira frequentemente operam com recursos severamente limitados, afetando o recrutamento docente, a infraestrutura e os materiais de aprendizagem (Villavicencio, 2025; Joiko, 2025). A coordenação com a academia também é frágil, devido à falta de linguagem comum e de estratégias de diálogo entre universidades, ministérios e escolas, o que limita a implementação de políticas e práticas informadas por evidências (Kasman, 2025).

CAIXA 3

Dados, monitoramento e avaliação

A **disponibilidade e a qualidade dos dados** emergiram como uma preocupação central de governança. Muitos sistemas de informação da gestão educacional não coletam nem desagregam de forma sistemática **dados sobre status migratório, matrícula, frequência ou desempenho de aprendizagem**. Mesmo quando existem, os dados raramente são compartilhados entre ministérios ou agências devido a incompatibilidades de sistemas ou a silos organizacionais. O **monitoramento e a avaliação permanecem inconsistentes**, e não se priorizam indicadores de inclusão, bemestar e resultados de aprendizagem equitativos.

Os participantes enfatizaram que aprimorar os sistemas de informação educacional é pré-requisito para a formulação de políticas baseadas em evidências. Embora agências regionais como a UNESCO e a CECC/SICA apoiem a harmonização de dados, persistem lacunas significativas de capacidade nacional (Kasman, 2025).

Desafios na cooperação internacional

As organizações humanitárias desempenham um papel fundamental, mas levantam preocupações sobre sustentabilidade e empoderamento comunitário. As iniciativas de ONGs costumam depender de financiamento externo cada vez mais restrito, tornando os programas de curta duração e difíceis de institucionalizar. A dependência excessiva de ajuda externa enfraquece o empoderamento nacional e cria instabilidade quando o financiamento se encerra ou as prioridades mudam (Villavicencio, 2025; Díaz-Ríos, 2025).

Os participantes também observaram que, às vezes, atores humanitários introduzem programas pré-formatados, com pouco espaço para adaptação local, o que enfraquece a participação comunitária e não atende às necessidades específicas do contexto.

Vontade política e as dinâmicas da migração

A governança da educação de migrantes é influenciada por tensões entre compromissos de política pública e cálculos políticos. Políticos frequentemente evitam apoiar políticas de inclusão por perceberem custos políticos (Cuéllar, 2025). A opinião pública e as narrativas midiáticas influenciam decisões de financiamento e, quando a migração é apresentada como “ônus”, as políticas de inclusão perdem apoio (Poblete, 2025).

O alarmismo midiático exacerba essas dinâmicas. O Chile, por exemplo, foi descrito como “altamente alarmista” em relação à migração se comparado à Colômbia, que recebe um número muito maior de estudantes migrantes (Joiko, 2025).

Essas narrativas estimulam resistência social e reproduzem a discriminação como fator estru-

tural. A aporofobia (rejeição a pessoas pobres) entrelaça-se com o racismo e com hierarquias coloniais, criando padrões de exclusão nas escolas. Na Argentina, por exemplo, valorizam-se traços físicos europeus, enquanto a nacionalidade boliviana — associada ao indígena — enfrenta os níveis mais altos de discriminação (Kleidermacher, 2025). Esses padrões revelam vieses arraigados que minam os esforços de inclusão.

A implementação de políticas públicas permanece vulnerável a ciclos eleitorais e a

mudanças de liderança, o que interrompe o planejamento e a continuidade de longo prazo (Kasman, 2025). A educação inclusiva muitas vezes avança em períodos de reforma, mas estagna — ou até regride — em tempos de austeridade fiscal e de prioridades políticas cambiantes (Villavicencio, 2025). Sem compromisso político sustentado que transcenda os ciclos eleitorais, mesmo políticas bem desenhadas têm dificuldade de alcançar impacto duradouro (Cuéllar, 2025).





***Que contribuição pode a pesquisa
oferecer para a inclusão
educacional de migrantes e
refugiados?***



PARTE 3

Princípios e Prioridades

Princípios Orientadores para Pesquisa

Após dois dias de apresentações e discussões colaborativas, os pesquisadores participantes destilaram lições-chave em princípios orientadores e áreas prioritárias para pesquisas futuras. Esse processo busca garantir que a pesquisa sobre educação de migrantes na América Latina seja não apenas rigorosa e relevante, mas também transformadora.

Princípios orientadores para a pesquisa

Cinco princípios emergiram para orientar a agenda de pesquisa da CAMINA:

- **Reconhecer a migração como contribuição, não como ônus.** A migração expõe fragilidades preexistentes nos sistemas educacionais. Soluções desenvolvidas para estudantes migrantes frequentemente beneficiam a todos. A pesquisa deve tornar essa dinâmica visível e defender políticas que enquadrem a migração como oportunidade de melhoria sistêmica.

- **Ser crítico e construtivo.** Embora seja vital documentar a exclusão e a injustiça social, a pesquisa também deve gerar conhecimento aplicável. A CAMINA busca identificar e analisar práticas e intervenções promissoras que inspirem inovação e transformação social.

- **Adotar abordagens participativas.** Migrantes não devem ser posicionados apenas como sujeitos de pesquisa, mas como aliados na produção de conhecimento. Metodologias colaborativas e comunitárias são cruciais para democratizar a pesquisa e garantir que as vozes migrantes moldem as perguntas e as soluções propostas.

- **Construir pontes entre atores.** Compreender as experiências no nível da escola é essencial para desenhar políticas sensíveis ao contexto e responsivas às realidades locais. A pesquisa pode sistematizar essas experiências, escalar práticas bem-sucedidas e promover a colaboração entre universidades, governos e escolas, de modo que as políticas sejam informadas pela prática e amparadas por marcos institucionais.

- **Promover pesquisa comparativa entre países.** Estudos comparativos são fundamentais para gerar aprendizado entre contextos diversos. Em vez de impor soluções uniformes, a pesquisa deve identificar lições sobre como os sistemas educacionais enfrentam desafios compartilhados — como perda de aprendizagem, saúde mental, bemestar socioemocional e governança — respeitando a diversidade de contextos.

Prioridades Conceituais

Essas áreas conceituais requerem exploração mais profunda para orientar políticas públicas e práticas:

- **Definir inclusão.** Os participantes enfatizaram a ausência de um entendimento compartilhado de “inclusão” entre educadores, formuladores de políticas, pesquisadores e comunidades migrantes. Uma agenda robusta de pesquisa deve examinar essas interpretações e avançar rumo a um marco conceitual que informe metas coerentes entre os atores.

- **Aplicar uma lente interseccional.** As populações migrantes são altamente diversas, e a pesquisa precisa refletir essa complexidade. Para além de gênero, raça, etnia, língua e status socioeconômico, os estudos devem considerar condições variadas de migração (menores não acompanhados, retornados, migrantes pendulares) — cada uma moldando as experiências educacionais de forma distinta. A análise interseccional pode revelar desafios compartilhados e vulnerabilidades específicas, informando políticas que promovam equidade sem reforçar divisões nas comunidades escolares.

- **Interrogar a educação intercultural.** Embora frequentemente citada como promissora, a educação intercultural gera debates em relação à educação indígena. A pesquisa deve avaliar criticamente sua aplicabilidade a contextos de migração, identificando lições do passado e evitando danos ou tensões políticas que possam minar direitos indígenas.

Prioridades temáticas

Com base nessas prioridades conceituais, os participantes identificaram quatro áreas temáticas que requerem atenção imediata da pesquisa:

- **Sistematizar práticas de inclusão.** Há necessidade urgente de documentar e analisar iniciativas existentes — como programas de aprendizagem temporária, parcerias comunidade-escola, pedagogias baseadas em arte, apoio psicológico e mentoria entre pares. A sistematização permitirá reflexão crítica e facilitará a transferência de lições entre contextos, garantindo que práticas promissoras informem estratégias mais amplas.
- **Desenvolvimento profissional de docentes e líderes escolares.** A pesquisa deve examinar necessidades de DP e avaliar iniciativas que abordem múltiplas dimensões da inclusão — não limitadas à educação intercultural, mas incluindo saúde mental, apoio socioemocional e pedagogias inclusivas. Sistematizar esses esforços pode ajudar a identificar elementos que conduzem a mudanças significativas, informar o desenho de programas futuros e fortalecer marcos de DP em contextos diversos.
- **Governança e cooperação regional.** A pesquisa nessa área deve explorar como estruturas de governança e mecanismos colaborativos podem apoiar a inclusão educacional. Dimensões-chave incluem:

(a) **Coordenação intersetorial** — examinar como políticas de migração, saúde e proteção social viabilizam ou restringem o acesso à escola e a continuidade da aprendizagem.

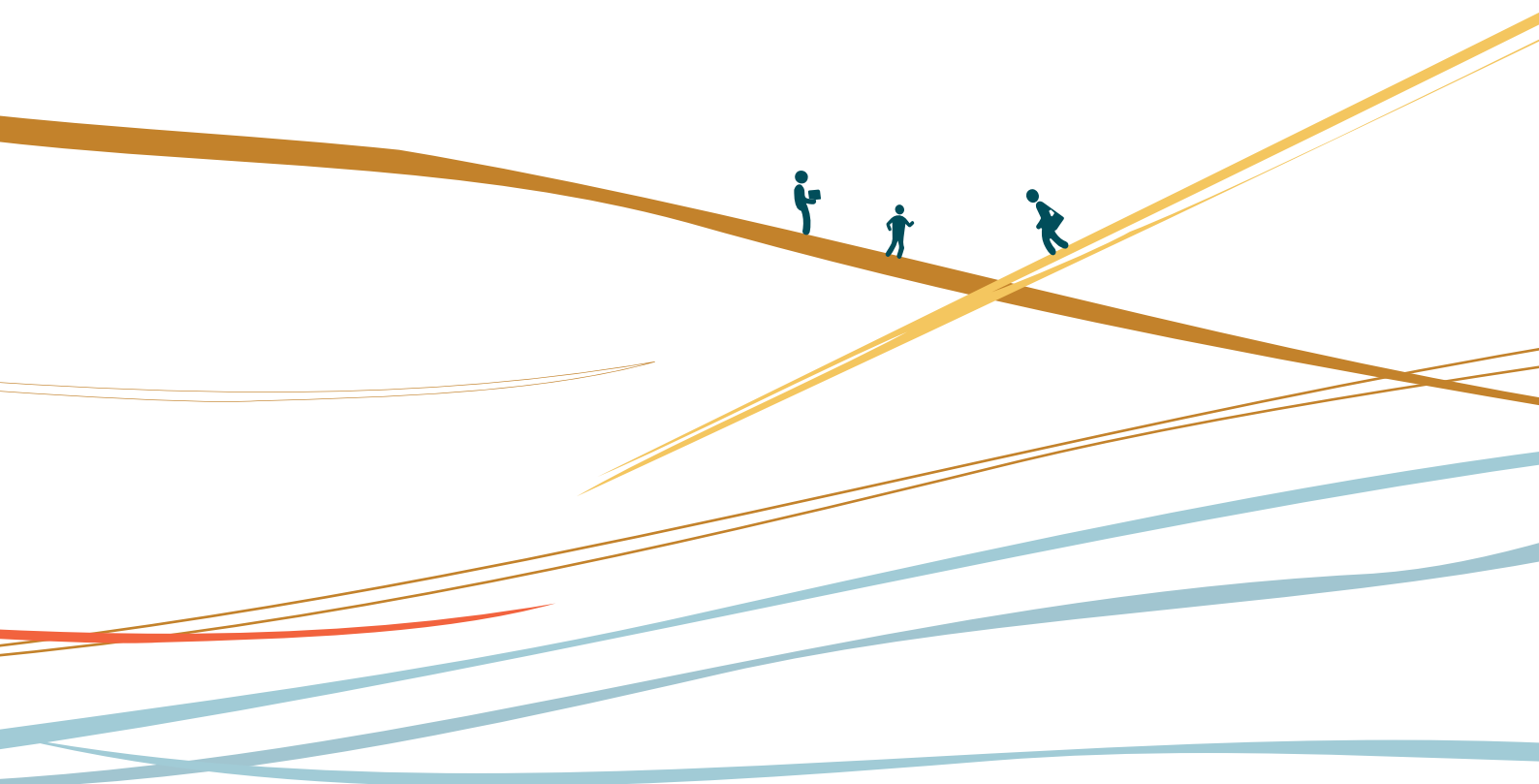
(b) **Alianças, sustentabilidade e dados** — investigar como universidades, governos e organizações humanitárias podem desenhar programas eficazes que perdurem além dos ciclos de projeto e se sustentem em evidências robustas, incluindo a construção de sistemas sólidos de dados.

(c) **Participação de comunidades migrantes** — identificar modelos de governança participativa que ampliem as vozes migrantes na tomada de decisões e no desenho de programas.

(d) **Cooperação regional e barreiras regulatórias** — analisar obstáculos como certificação de estudos prévios, exigências de matrícula e práticas de avaliação para informar acordos regionais que protejam a continuidade da aprendizagem através das fronteiras.

Ao abordar essas dimensões, a pesquisa pode contribuir para políticas e práticas **sensíveis ao contexto, inclusivas e resilientes**, ao mesmo tempo em que fomenta a cooperação entre países para responder a desafios compartilhados.

Juntos, esses princípios e prioridades lançam as bases para uma agenda de pesquisa **inclusiva, orientada para a ação e sintonizada com as realidades da migração na América Latina**. A CAMINA avançará essa agenda promovendo a colaboração entre pesquisadores, implementadores e comunidades migrantes, assegurando que a pesquisa se traduza em mudança significativa.



Coordenação

Universidad de Toronto

Diretora de projeto
Claudia Diaz-Rios

Assistentes de projeto

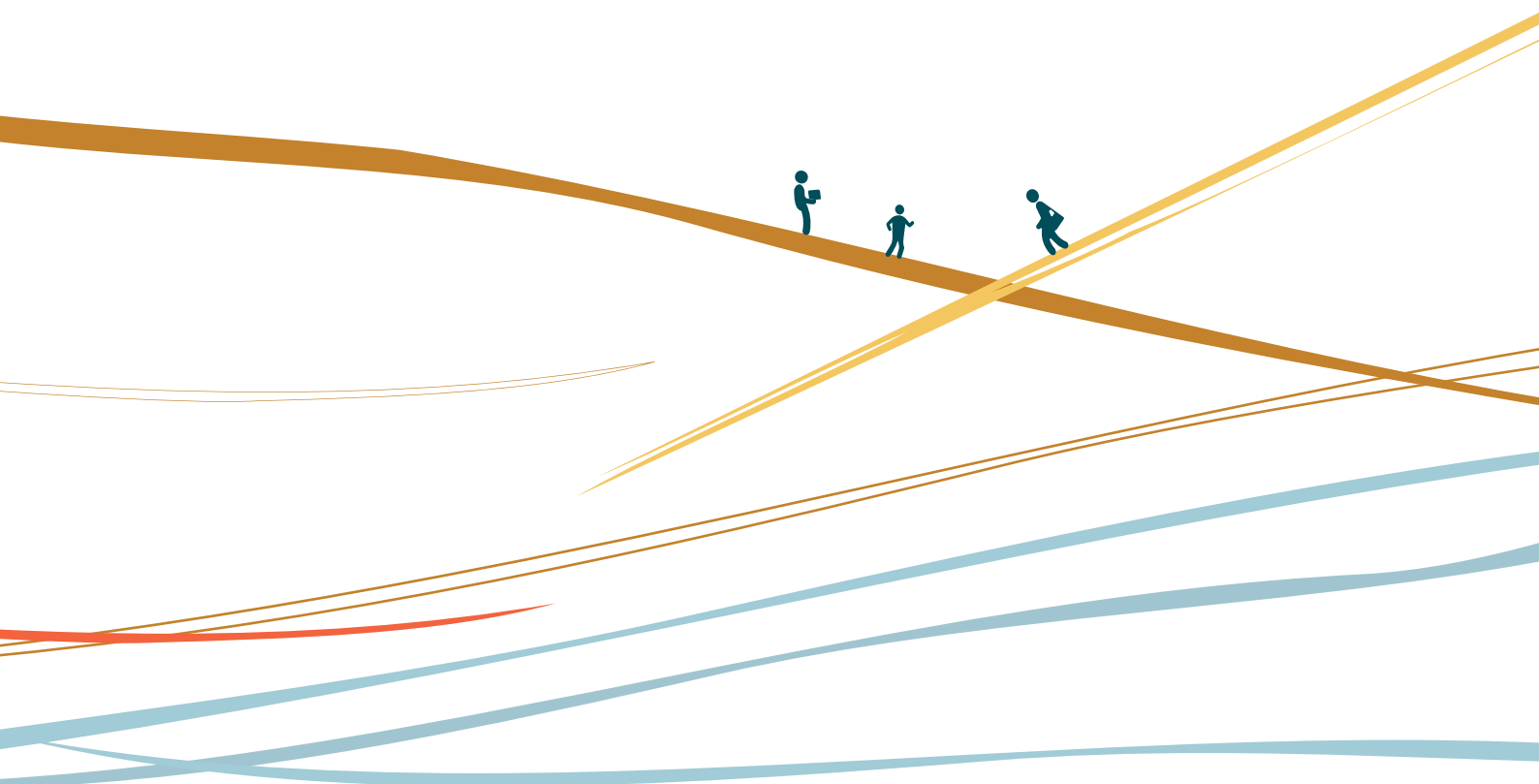
Dareen Fatimah
Franco Mosso
Isabel Nuñez
Tien Pham

Universidad Católica Silva Henríquez

Codiretora de projeto
Carolina Cuéllar

Assistentes de projeto

Joaquín Antonio Aguilar Salazar
Martina Karina Arancibia Neculqueo
Maria Jose Arias Roco
Janis Ayalen Cabello Pereira
Bastián Contreras
Victor Contreras
Andreily Del Rosario
Marco Gonzalez
Loretto Millaray Loyola Martinez
Camila Ignacia Manzo Olivares
Catalina Antonia Rojas Gamboa
Constanza Sofía Romero Reyes
Rocío Catalina Starikoff Miranda
Dennys Valdés Conejeros
Graciela Regina Zapata Águila



Pesquisadores Participantes

Robin Cavagnaud (Pont. U. Católica del Perú)

Ignacio Eissmann (Servicio Jesuita Migrante)

Rafael González (U. Federal de Juiz de Fora)

Sara Joiko (Universidad de las Américas)

Romina Kasman (UNESCO América Central)

Gisele Kleidermacher (U. de Buenos Aires)

Georgina Lozano Razo (U. Autónoma de Zacatecas)

Rolando Poblete (U. Santo Tomás)

Kelly Russo (U. do Estado do Rio de Janeiro)

Edward Sultant (Corporación Municipal de Puente Alto)

Karien van Korlaar (Hogeschool IPABO)

Judith Villavicencio (Institución educativa Antonio Nariño)

Javier Zavala Rayas (U. Autónoma de Zacatecas)

Agências de Financiamento

Social Sciences and Humanities Research Council - Canada

Department of Foreign Affairs, Trade and Development (Global Affairs Canada)

Universidad Católica Silva Henríquez - Chile

Contato:

redcamina.oise@utoronto.ca