

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

Raylane Ryara dos Santos Mesquita

**Acolhimento de crianças e famílias Migrantes e/ou Refugiadas nas
Escolas Municipais de São Paulo: Formação Docente
Humanizadora**

Mestrado em Educação: Currículo

**São Paulo
2022**

Raylane Ryara dos Santos Mesquita

**Acolhimento de crianças e famílias Migrantes e/ou Refugiadas nas
Escolas Municipais de São Paulo: Formação Docente
Humanizadora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Prof.^a Dra. **Marina Graziela Feldmann**.

São Paulo
2022

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Mesquita, Raylane Ryara dos Santos
Acolhimento de crianças e famílias Migrantes e/ou
Refugiadas nas Escolas Municipais de São Paulo:
Formação Docente Humanizadora / Raylane Ryara dos
Santos Mesquita. -- São Paulo: [s.n.], 2022.
87p ; cm.

Orientador: Marina Graziela Feldmann.
Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Currículo.

1. educação infantil. 2. formação de professores.
3. acolhimento de migrantes/refugiados. I.
Feldmann, Marina Graziela. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III.
Título.

CDD

Raylane Ryara dos Santos Mesquita

**Acolhimento de crianças e famílias Migrantes e/ou Refugiadas nas
Escolas Municipais de São Paulo: Formação Docente
Humanizadora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Processo nº 88887.573938/2020-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001.

Process nº 88887.573938/2020-00

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva a vida.

Aos meus pais, Lenir e Willians, pelo apoio e incentivo a nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu companheiro, Marcelo, pelo apoio incondicional, com seus ouvidos aos meus choros, angústias e por ter me confortado durante esse percurso.

Ao meu filho, Arthur, a quem amo incondicionalmente e que tenho como bênção do céu.

À querida orientadora e professora, Dra. Marina Graziela Feldmann, pelos ensinamentos, por acreditar, apoiar e enfatizar a minha capacidade e por me guiar durante o processo desta pesquisa.

À professora Dra. Nádia e ao professor Dr. Claudio por qualificarem esta dissertação, trazendo sugestões e contribuições necessárias para aprimorá-la.

Aos professores e às professoras do Programa de Educação: Currículo, que contribuíram e ensinaram nas disciplinas.

Um agradecimento especial a Antonio Chizzotti, Branca Jurema, Nádia Dumara e Alípio Casali.

Aos meus amigos e às amigas, que entenderam minha ausência e mesmo longe se fizeram presentes.

À coordenadora Gislayne, aos gestores e às colegas professores da Emei Yolanda Bassi, pelo apoio, orientação e olhar acolhedor durante esta pesquisa.

Ao colega de Mestrado, José Sérgio, que esteve ao meu lado, apoiando, ajudando, escutando e trocando ideias sobre a angústia e solidão da escrita. “O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

Aos colegas de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, pelo acolhimento, troca e contribuições para o meu desenvolvimento.

*É preciso ter fé para superar os obstáculos e
humanidade para encará-las. Lembrar das
crianças migrantes/refugiadas com alegria que
tens ao brincar, na inocência dos seus corações
e em tudo que tens a conquistar!*

Raylane Ryara dos Santos Mesquita

mesmo porque...

*Temos o direito a ser iguais, sempre que a
diferença nos inferioriza; temos o direito de ser
diferentes sempre que a igualdade nos
descaracteriza.*

Boaventura Souza Santos

RESUMO

MESQUITA, Raylane Ryara dos Santos. **Acolhimento de crianças e famílias Migrantes e/ou Refugiadas nas Escolas Municipais de São Paulo: Formação Docente Humanizadora.** 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa tem como intuito analisar o que os documentos apontam sobre a formação dos professores para o acolhimento das crianças e famílias migrantes/refugiadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo e enfatizar a importância da formação inicial, continuada e permanente dos professores para a construção de práticas humanizadoras. A metodologia utilizada baseia-se na análise documental, do Município de São Paulo, e bibliográfica. Desta forma, a revisão literária permitiu entender sobre a concepção histórica de Educação Infantil aos movimentos migratórios e direitos adquiridos ao longo dos anos, com leis que foram garantindo, aos poucos, esses direitos. Utilizou-se como aporte teórico autores como Ariès (2018), Saviani (2007), Kuhlmann Jr. (2001) Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) com apontamentos sobre a história da Educação Infantil; Feldmann (2008), Freire (2000), Imbernon (2016) e Növoa (1995) que deram ênfase sobre a importância da formação inicial, permanente e continuada dos professores. Espera-se, com este estudo, oferecer apontamentos para a formação dos professores de educação infantil de São Paulo para o acolhimento de crianças e famílias migrantes/refugiadas e, assim, fortalecer as práticas dos professores e construção de uma práxis acolhedora e humana. Através desta pesquisa foi possível, ainda, apontar que, embora os documentos da prefeitura de São Paulo tragam subsídios para o acolhimento das crianças e famílias migrantes/refugiadas, os professores precisam de formação continuada e permanente para que consigam atender estas famílias e crianças com toda a qualidade e dignidade a que têm direito.

Palavras-chave: educação infantil; formação de professores; acolhimento de migrantes/refugiados.

ABSTRACT

MESQUITA, Raylane Ryara dos Santos. **Admitting Migrant and/or Refugee Children and Families in the Municipal Schools of São Paulo: Humanizing Teacher Education.** 2022. 87 f. Dissertation (Master of Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022.

The purpose of this research is to analyze what the documents point out about teacher training for the admission of migrant/refugee children and families in the Municipal Schools for Early Childhood Education in São Paulo and emphasize the importance of initial, continued, and permanent teacher training for the construction of humanizing practices. The methodology used was based on a documental and bibliographic analysis of the Municipality of São Paulo. Consequently, the literature review allowed us to understand the historical conception of early childhood education, the migratory movements, and the rights acquired over the years, with laws that have gradually guaranteed these rights. It was used as theoretical support authors such as Ariès (2018), Saviani (2007), Kuhlmann Jr. (2001), Campos, Rosemberg and Ferreira (2001) with notes on the history of early childhood education; Feldmann (2008), Freire (2000), Imbernón (2016) and Nóvoa (1995) who have emphasized on the importance of initial, permanent, and continuing education for teachers. It is hoped, with this study, to offer pointers for the training of early childhood education teachers in São Paulo for the admission of migrant/refugee children and families and so, strengthen the teachers' practices and the construction of a warm and humane praxis. Therefore, it was also possible to point out that, although the São Paulo City Hall documents bring subsidies for the admission of migrant/refugee children and families, the teachers need continuous and permanent training to be able to assist these families and children with all the quality and dignity to which they are entitled.

Keywords: children's education; teacher training; hosting of migrants and refugee.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Linha do tempo migrações no Brasil.....	40
Gráfico 2 - Alunos migrantes matriculados nas escolas públicas municipais de São Paulo.....	51
Gráfico 3 - Matrículas por diretorias regionais de educação.....	52
Gráfico 4 - Distribuição de estudantes migrantes por modalidade de Ensino (2020)..	53
Gráfico 5 - Percentual de professores com pós-graduação.....	70
Gráfico 6 - Percentual de professores com formação continuada.....	71

LISTA DE TABELA E QUADROS

Tabela 1 - Número de Creches Conveniadas em São Paulo.....	28
Quadro 1 - Documentos legais e importantes para a consolidação do direito à Educação.....	41
Quadro 2 - Conceitos e definições de pessoas migrantes.....	49
Quadro 3 - Diretorias e Regiões.....	52
Quadro 4 - Histórico do PEA.....	66
Quadro 5 - Formação Jeif - 15 horas semanais.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEI	Centros de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CP	Coordenador Escolar
Crai	Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes
Dcnei	Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil
DRE	Diretorias Regionais de Educação
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GU	Gramática Universal
Jeif	Jornada Especial Integrada de Formação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OIM	Organização Internacional para Migrações
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PEA	Plano Especial de Ação
PI	Parque Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Partido Republicano Paulista
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I	
1 TECENDO OLHARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPATÓRIA.....	20
1.1 Conceito de criança e Educação Infantil como direito.....	20
1.2 Trajetória das Escolas de Educação Infantil no contexto brasileiro.....	23
1.3 Os currículos como norteadores para o processo de formação dos professores.....	32
CAPÍTULO II	
2 PERCURSO MIGRATÓRIO NO BRASIL E EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA PARA CRIANÇAS MIGRANTES/REFUGIADAS.....	39
2.1 Currículo dos povos migrantes.....	45
2.2 Olhares para diversidade cultural.....	54
2.3 O “eu” e o “outro”: peculiaridades das crianças migrantes.....	57
CAPÍTULO III	
3 UM OLHAR SENSÍVEL PARA FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES.....	63
3.1 Formação do professor para inovação.....	65
COSTURANDO A COLCHA DE RETALHOS.....	77
REFERÊNCIAS.....	82

APRESENTAÇÃO

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietude, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.

Paulo Freire

Trago esta citação inicial de Paulo Freire para contar sobre a minha inquietude e relação com o tema de pesquisa. Trata-se de algo que aconteceu quando eu era criança, mas por anos deixou angústias e trouxe alguns questionamentos para que eu fosse em busca de mais conhecimento.

A origem pelo interesse do tema desta dissertação relaciona-se diretamente com a minha trajetória pessoal e profissional, mas enfatizo a essência do estudo para o coletivo e social como troca de saberes e conhecimento.

O estudo resulta da percepção da realidade e da minha concretude de vida, vinda da observação e da experiência prática como migrante, moradora da capital paulista desde o ano de 1995 e como professora de Educação Infantil (EI) na Rede Municipal de São Paulo desde o ano de 2017.

Sou migrante, maranhense e cheguei à cidade de São Paulo aos 10 anos de idade, com meus pais e dois irmãos, quando me deparei nesta cidade grande com sonhos e perspectiva de uma vida melhor.

Minha história foi construída dentro da escola pública em todos os níveis e ao longo deste percurso deparei-me com alguns preconceitos pelo fato de ser de origem nordestina e ter um sotaque arrastado que me acompanhava. Naquela época não se falava tanto em preconceito, xenofobia e *bullying*, mas isso já existia de forma não tão revelada como nos dias atuais, os colegas de sala riam da forma como eu e outros colegas vindos do Nordeste falávamos e aquilo me intrigava e envergonhava, pois não tinha informações suficientes para me defender. Hoje, quando lembro desses dias e me vendo como professora, percebo que em nenhum momento houve interrupção e participação dos professores em esclarecer e trabalhar questões linguísticas, de preconceito, diversidade e interculturalidade com os demais colegas. Esse percurso durou muito tempo até que, aos poucos, fui perdendo o sotaque maranhense e me inseri neste novo contexto vista como “paulistana”.

Como estudante da graduação no curso de letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tive contato com teóricos como Marcos Bagno que traz luz à linguística e suas variações, me apaixonei pela área e logo veio a oportunidade de investigar, na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o tema “*As peculiaridades linguísticas e vocábulos do estado do Maranhão*”, que abrange questões diversas entre a história da linguagem do estado, aquisição de linguagem, preconceito linguístico e as peculiaridades de vocábulos, uma forma que encontrei para trazer informações aos que não entendiam sobre o assunto e toda a história do porquê falávamos de forma “diferente”.

Após a conclusão da graduação, tive a oportunidade de fazer intercâmbio em *Dublin*, na Irlanda, durante um ano, possibilidade esta que me permitiu analisar a forma como os estrangeiros eram recebidos e tratados pelos irlandeses, claro que o preconceito por parte de algumas pessoas existe, mas o governo proporciona inúmeros projetos de acolhimento digno aos migrantes com todas as nuances que o verbo “acolher” traz em seu significado. Nas escolas, aqueles alunos que tinham dificuldade em aprender a segunda língua, recebiam ajuda extra de professores, estavam sempre dispostos a ajudar de alguma forma e isso me chamou muita atenção. Perceber que, mesmo em outros países tendo a língua como dificultador do processo de interação e aprendizagem, existem políticas públicas e formação adequada aos professores para receber e auxiliar os alunos que chegavam, foi intrigante, o que me fez pensar no porquê de o Brasil ter este preconceito e o acolhimento daqueles que chegam é tão difícil acontecer nas práticas escolares.

Retornando ao Brasil, iniciei a graduação em pedagogia. Nas aulas, tive contato e conheci teóricos que tratam dos assuntos de diversidade, formação dos professores entre outros.

Gramsci (1995) menciona que os Homens, pela concepção de mundo que têm, pertencem sempre a um determinado grupo que partilha um mesmo modo de pensar e uma mesma forma de agir. Segundo ele, “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivo” (GRAMSCI, 1995, p. 12), e eu fazia parte deste grupo de conformismo, pois acreditava que a única forma eficiente era seguir à risca a perspectiva teórica ensinada no curso.

No último ano da graduação, passei no processo seletivo para professora de Educação Infantil no Centro Social Marista Robru, localizada no extremo leste de São Paulo, e foi lá que me tornei crítica quanto a minha postura como professora, tendo

uma percepção de sociedade. Foi ali que tive uma visão mais ampla do mundo, considerando as crianças como o centro do processo educacional, como transformadores da realidade e da sociedade em que vivem. A concepção de crianças, de mundo, de infância e de diversidade fizeram parte deste avanço crítico.

Após dois anos, passei no concurso para professora de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura de São Paulo e nos primeiros anos deste percurso tive contato com crianças e famílias migrantes vindos da Bolívia e Haiti. Observei as aflições de alguns professores com diferentes questões em como acolher estas crianças e famílias e como inseri-las no contexto escolar, esta relação entre nacionais e migrantes versa em obter soluções de como não "excluí-los" se perdurou durante os anos.

O contexto tornou-se mais dinâmico e complexo durante os anos e os impasses de "o que e como fazer" por parte dos professores acabou naturalizando as falas, como "ele vai se achar e aprender a se virar".

Desse modo, passei a analisar a forma como as crianças se sentiam por não serem acolhidas e observar as famílias que não participavam das reuniões nas escolas, pois a dificuldade em não falar e entender a língua portuguesa era um dificultador desse processo. A linguagem é a primeira forma de socialização da criança, é o meio mais importante de relação entre os seres humanos. De acordo com Rossi (2000), a criança irá construir sua realidade social e descobrir a si própria pela comunicação, ou seja, por meio das interações ela passa a se perceber e se identificar com seus pares, estabelecendo, assim, as diferenças entre os indivíduos inseridos em seu meio.

As escolas públicas, especificamente na área de Educação Infantil, em sua maioria, não têm formação qualificada para o acolhimento destes migrantes nem métodos para receber estas crianças e mediar conversas com as famílias. A importância da pesquisa, principalmente no que tange à formação dos professores é o ponto fundante para mudanças e transformações.

INTRODUÇÃO

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para outro". Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em "incorporar-se" à estrutura que os opõe, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si".

Paulo Freire

Considero pertinente, nesta epígrafe, justificar a escolha de tais palavras visto que a minha pesquisa baseia-se em repensar e contrapor a formação dos professores para mudança na realidade das crianças migrantes/refugiadas do ser *excluído* para o ser *incluído*, pensando a educação como fonte de transformação destas injustiças.

Assim, a presente pesquisa, cujo tema é Acolhimento de crianças e famílias Migrantes e/ou Refugiadas nas Escolas Municipais de São Paulo: Formação Docente Humanizadora, realizou-se ao longo do curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O tema da nossa pesquisa destaca-se nas Escolas de Educação Infantil do Município de São Paulo, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade, paulistas, vindas de outros estados em sua maioria norte e nordeste e crianças migrantes/refugiadas naturais do Haiti, da Bolívia, da Venezuela entre outros países.

A importância da dissertação tem destaque para a formação continuada e permanente dos professores e o acolhimento das crianças e famílias migrantes/refugiadas que chegam às escolas de Educação Infantil de São Paulo. Sabe-se que a formação do professor é o ponto crucial para toda e qualquer mudança, seja para sua autoformação, heteroformação e interformação, conforme apontam Debesse e Mialaret (1982). A formação permanente dos professores, como potencialidade em levar as pessoas desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, nos seus diversos aspectos como o cultural, a informação e de forma humana é de extrema importância.

Nesta pesquisa, enfatizamos a necessidade de uma formação mais direcionada aos professores das escolas municipais de São Paulo, especificamente da Educação Infantil que atende crianças de 0 a 5 anos de idade, para o acolhimento das crianças e famílias migrantes e refugiadas, crianças estas que se sentem

inseguras, não acolhidas e que por vezes são excluídas pelo fato de não serem nacionais. Conforme Freitas (2018, p. 128-129):

A escola pública, no presente momento histórico, é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática. As dificuldades que ela tem para cumprir essa tarefa devem nos mobilizar para uma luta que a leve a cumprir essa intenção com qualidade e não, pelo oposto, nos leve a apostar na sua destruição.

A necessidade de luta pela escola pública, como principal fonte de democracia e acesso a todas as crianças e estudantes no meio deste jogo de interesse político, precisa prevalecer, para formação humanizadora das crianças e estudantes.

Neste sentido, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, de forma a utilizar como procedimentos de investigação a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos.

Para Minayo (2009, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes”. Assim, perpassa a liberdade dos valores e atitudes que rodeiam o ser humano.

Analisamos, também, a obra de alguns autores sobre Educação Infantil e formação de professores para potencializar a nossa pesquisa, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Salientamos a realização de pesquisa documental a partir das questões citadas e dos objetivos traçados, das fundamentações teóricas como análise dos documentos e legislações da prefeitura de São Paulo como Instruções Normativas, Currículo da Cidade-Educação Infantil, Currículo dos Povos Migrantes, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a fim de pesquisar o que os documentos trazem como garantia de direitos no acolhimento e recebimentos das crianças e famílias e da formação dos professores para tais funções.

Analisamos bibliografias de autores que falam sobre aquisição de linguagem, levando em conta o viés de uma língua, pois aprender uma língua imposta não é o mesmo que aprender uma segunda língua por prazer ou para ampliar o conhecimento. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil, “A língua

materna é acolhedora, oferece o sentimento de estar em casa, uma sensação na qual a música e as letras compõem um todo harmônico” (SME, 2019, p.49).

Enfatizamos, também, a existência do preconceito linguístico que essas crianças sofrem tanto pelos colegas, como por alguns professores e as consequências que tais aspectos podem trazer para o seu desenvolvimento.

Investigamos a cultura dos migrantes/refugiados, o que faz com que essas famílias venham para o Brasil e o crescimento da sua nacionalidade em São Paulo. Tendo como base os documentos, pois as pesquisas são importantes, não somente para responder a um problema, mas proporcionam uma ampliação da visão desse problema (GIL, 2002). Além disso, “A análise documental, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Compreendemos que a partir das formações permanentes dos professores, as crianças poderão participar com toda a garantia e direito que é digno, além da participação efetiva destas crianças, as escolas contarão, também, com a participação das famílias no processo inicial de acolhimento e durante o ano letivo, pois não é possível compreender as crianças sem conhecer o contexto atual ao qual estão inseridas e fazem parte.

Percebemos que em 2014 o parecer que foi base para a Portaria da Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 6.837/2014, que entre alguns temas dispõe sobre a garantia do direito dos estudantes migrantes, conforme o Art. 29 dispõe: “O aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independente de sua situação legal no país” (SME, 2014, p. 13).

Percebemos um grande avanço quanto à garantia de direitos aos migrantes. Um outro avanço que podemos perceber é o do acolhimento que foi disposto na Recomendação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 03/19, os procedimentos para atendimento do estudante migrante, conforme:

Parágrafo único: As Unidades Educacionais deverão desenvolver projetos de acolhimento e de valorização da cultura das famílias dos bebês, crianças, jovens e adultos imigrantes, a fim de proporcionar a participação efetiva dessas famílias nas vivências/experiências organizadas pela própria Unidade, bem como indicar equipamentos públicos municipais ou Organizações da Sociedade Civil (OSC) que promovam atividades para o acolhimento no país (CME, 2019, n.p.).

A inclusão das crianças e alunos migrantes nas escolas públicas de São Paulo já conta em Leis, como a Legislação, nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal, nos artigos 53º e 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos artigos 2º e 3º da LDBEN, em que determina os estrangeiros têm o mesmo direito de acesso à educação que as pessoas nascidas no Brasil. Assim, delimitando o problema de pesquisa: **De que forma está sendo feita a inclusão das crianças e famílias migrantes/refugiadas nas Escolas de Educação Infantil de São Paulo? Os professores estão sendo formados para acolher estas crianças e famílias?**

Essas indagações, entre outras, nos conduziram a esta pesquisa de mestrado, a fim de investigar como se dá a formação dos professores para o acolhimento das crianças e famílias migrantes/refugiadas, com ênfase na valorização da interculturalidade e pluralidades existentes no chão da escola.

Neste sentido, para análise na presente pesquisa, teremos como principal objetivo: Analisar as diretrizes na formação docente das escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo, na matriz do pensamento crítico para construção de práticas emancipatórias quanto ao acolhimento das crianças e famílias migrantes das Escolas de Educação Infantil.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- a) Examinar os documentos da rede municipal de São Paulo quanto à formação dos professores, se estes são suficientes para garantir o acolhimento das crianças e famílias migrantes/refugiadas e a importância da formação permanente para o fortalecimento desta prática;
- b) Investigar as proposições de educação emancipatória com relação à formação permanente de professores para a construção de uma práxis humanizadora.

Assim, tendo contextualizado, problematizado e justificado as questões que abordam a pesquisa, a dissertação apresenta-se organizada em três capítulos: **No Capítulo 1** apresenta-se a história da Educação Infantil e educação emancipatória para um entendimento quanto ao processo de formação da Educação Infantil e sua importância para a efetiva formação de cidadãos emancipados tendo como respaldo autores como Ariès (2018), Saviani (2007), Kuhlmann Jr. (2001), Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) que auxiliarão no entendimento quanto às questões históricas da Educação Infantil e da educação emancipatória. E autores que trarão a concepção de currículo como Apple (2016), Chizzotti e Ponce (2012) e Gimeno Sacristán (2002). **O capítulo 2** trata do percurso histórico dos migrantes no Brasil, em busca do que eles

vieram ao migrar e até os dias atuais, e análise documental dos direitos obtidos até os dias atuais, com autores como Patarra (2012), Currículo dos povos migrantes (SME, 2021) e leis dos migrantes nos auxiliaram neste percurso sobre as concepções de currículo e o que os documentos oficiais, leis e diretrizes enfatizam sobre os direitos e deveres das crianças e famílias migrantes. Autores com Chomsky (2010), Vigotski (2010) e Bagno (2001) reforçam a ideia da aquisição de linguagem e do preconceito linguístico. **O capítulo 3** será traçado o percurso histórico da formação dos professores, qual a importância da formação inicial, continuada e permanente principalmente para o atendimento das crianças e famílias migrantes, autores como **Feldmann (2008)**, **Freire (2000)**, **Imbernón (2016)** e **Nóvoa (1995)** darão ênfase à escrita deste capítulo.

As sínteses mencionadas nas considerações finais enfatizam a necessidade de garantia da formação continuada e permanente dos professores, trazendo a urgência para o trabalho com a interculturalidade, o respeito e a valorização da diversidade.

CAPÍTULO I

TECENDO OLHARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPATÓRIA

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação.

Paulo Freire

Trago esta citação para iniciar este capítulo, pois considero fundamental para minha profissão enfatizar que temos o dever de transformar a educação e que não existe a transformação sem os nossos sonhos.

Para entendermos a concepção de infância que permeia as Escolas Municipais de Educação Infantil de 0 a 5 anos, faz-se necessário uma viagem de estudo histórico sobre o ser criança antigamente e como elas conquistaram seus direitos e passaram a ser vistas como seres autônomos e pensantes.

Antigamente a criança era vista como um ser não pensante, aquele que reproduzia apenas o que os adultos faziam ou mandavam e que em suas brincadeiras nada tinha sentido, pois este processo era apenas um passatempo sem hipótese de construção, interação e crescimento. A criança existia, mas não acompanhada com o conceito de infância.

Esse conceito perdurou por muitos anos, mas, aos poucos e com leis que garantem seus direitos, as crianças começaram a ser vistas como seres autônomos e de direitos.

1.1 Conceito de criança e Educação Infantil como direito

Toda criança do mundo deve ser bem protegida contra os rigores do tempo. Contra os rigores da vida. [...] Não é questão de querer nem questão de concordar. Os direitos das crianças todos tem de respeitar. [...].

Ruth Rocha

A história da Educação Infantil no Brasil mostrou-se para constituir e refletir sobre alguns pensamentos que a sociedade tinha, principalmente aqueles voltados

ao conceito de criança. Desta forma, o ser criança carrega aspectos importantes em sua história e questões a serem repensadas quanto ao conceito de infância e escola da primeira infância.

Sabemos que o conceito de criança, por muito tempo, foi limitado a um ser não pensante, aquele que reproduzia o que os adultos faziam, sem capacidade de pensar ou produzir algo sozinho e que também tiveram o seu direito desde o início negado. Ariès (2018) enfatiza que, apesar de a criança sempre existir, a concepção de infância era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII. Este conceito foi construído na Idade Média, época em que as crianças até os 7 anos eram infantilizadas, mas que a partir desta idade eram consideradas miniadultos, pois reproduziam o que os adultos faziam e mandavam, além de serem inseridos no mercado de trabalho, uma relação de interesse dadas as circunstâncias da época.

Por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, iniciou-se a primeira educação formal no Brasil, como forma de catequização dos índios. “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental, deu-se assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2007, p. 26).

Neste sentido, a ideia mencionada por Saviani (2007) era tornar a educação como um processo de aculturação através da catequese. Nesta época, a narrativa que entra na educação brasileira é a cristã, que foi iniciada pela missão dos jesuítas voltada para a disciplina militar (obediência) e disciplina escolar (aprendizagem), doutrina atrelada ao que Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), chama concepção de “educação bancária”, que prevaleceu por muitas décadas e que ainda conseguimos ver em algumas escolas do Brasil, tendo o professor como o detentor do conhecimento e os alunos como meros receptores dos conteúdos, quando a ação democrática e a troca de ideias, que é essencial para o aprendizado das crianças, estudantes, e transformação crítica, não acontece.

Nesta perspectiva, para Saviani (2007, p. 43) “[...] O papel dos jesuítas era de catequização dos índios, feita através dos ensinamentos educando para fé, para o trabalho e intervenções religiosas”. Enquanto o ensino da língua portuguesa era direcionado aos índios, na escola de ler e escrever, que também fazia parte desse processo de educação, eram ensinados os meninos brancos e órfãos vindos de Lisboa. Convertidos para o cristianismo, somente eles podiam ser letRADOS.

No final do século XVIII, com a entrada do iluminismo, veio também a primeira ideia de escola que incluía a todos e que no século seguinte ganhou mais força com a Revolução Francesa. Vale citar que o nosso sistema educacional tem origem da França e está diretamente ligada ao Estado.

Seguindo a tendência internacional, o Brasil, de tradição mais ligada à escola francesa, tem sido permeável aos modelos de extração liberal, o que se observa por meio de suas políticas públicas de educação, gerando a superposição de duas tradições, que nem sempre se encontram em ideário e propostas curriculares. “Temos hoje um modelo híbrido, que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditória” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 30 grifos dos autores).

Neste sentido, os iluministas carregavam o ideal de que o conhecimento iria mudar a sociedade, pois eles acreditavam que através da investigação e do questionamento, as pessoas alcançariam o conhecimento. Neste mesmo momento, a ideia de criança reproduzida como miniadulto começa a perder suas formas e a infância passa a ser vista como tempo de descobertas, aprendizagens, época em que a criança também começa a ser reconhecida como objeto de estudo da Ciência e não mais como uma fase de reprodução e imitação dos adultos.

A partir do século XVIII surge uma preocupação com a higiene e a saúde. “Aos poucos, a criança passa a ser o centro do núcleo familiar, e isso fez surgir um novo sentimento relacionado à infância. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX” (ARIÈS, 2018, p. 119, grifos do autor).

Percebe-se que a criança passa a ser vista e reconhecida, também, no contexto familiar, tendo como preocupação a educação e preparação para a vida, pois a criança neste momento não é o hoje e sim o futuro e as escolas entram como ambiente de “preservação e cuidado” da infância.

Ademais, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21) enfatiza que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Assim, as crianças tornam-se construtoras do seu conhecimento, através do desenvolvimento de hipóteses e em busca de novas descobertas.

Ainda convém afirmar que:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvendar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser

das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Ainda convém lembrar que, a partir deste momento, alguns programas e políticas foram criados para que, de fato, a criança passasse a ocupar seu lugar na sociedade. Entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 que mostra:

A educação dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, n.p.)

Em sequência, outros documentos foram lançados para assegurar o direito das crianças como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que aponta as diretrizes para a proteção integral aos direitos das crianças e adolescentes.

Enfatiza, ainda, no Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1991 p. 11).

Assim, o ECA estabelece que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1991, p. 34).

1.2 Trajetória das Escolas de Educação Infantil no contexto brasileiro

Considerando a trajetória do conceito de infância, percebemos que com o avanço do capitalismo, iniciou-se o primeiro movimento para a criação de espaços em que as famílias pudesse deixar as crianças pobres, num âmbito assistencialista. Nesta direção e com a revolução industrial, as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho, momento este em que as ferramentas foram substituídas por máquinas e as fábricas precisavam de força humana. A partir deste movimento, a creche assume o papel moral e econômico para cuidar de crianças.

Diante disso, na relação entre tecnologia e ciência, com a inserção das mulheres nas fábricas e no mercado de trabalho e a libertação das mulheres quanto aos afazeres domésticos, cuidado e educação dos filhos e a sobrevivência. Percebemos claramente que as mudanças ocorridas no final do século XIX, carregava o ideário de civilização da nação que a Europa acreditava, construída pelas crianças, trabalhadores e jovens, como destaca Kuhlmann Jr. (2001, p. 64): “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior”. Com foco na educação destes, destaca-se privilégios quanto às instituições de escola primária, jardim de infância entre outros.

Salientamos ainda que, no ano de 1899, ocorreram dois fatos que permitem considerá-los como marco inicial do período analisado. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro foi o primeiro a ser fundado, instituição pioneira de grande influência, que consequentemente fundou suas filiais em todo país. Em segundo lugar, foi o ano de inauguração da Creche de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registros. Sabe-se que outras instituições de creches e pré-escolas já existiam antes destas registradas.

Kuhlmann Jr (2001) afirma que Froebel defendia uma educação que fosse ministrada pelas mulheres, a quem chamava de jardineiras, e que estas transcendessem seus papéis domésticos privados, aplicando suas qualidades maternais no contexto da instituição. Neste mesmo período, as crianças brancas de família rica tinham a primeira oportunidade de ir para as escolas que eram chamadas de jardins e eram cuidadas pelas “jardineiras”, enquanto as crianças pobres eram levadas aos trabalhos com os pais e algumas deixadas nestas creches de cunho assistencialista. Nota-se que, neste momento, as crianças que foram “retiradas” das famílias e inseridas nas creches ficaram negligenciadas por não terem uma educação que antes era dada pelas famílias, enquanto as crianças que frequentavam o jardim de infância estavam sendo educadas, pois faziam parte de uma instituição que, naquele momento, já tinha o cunho pedagógico.

Enfatizamos, também, que, nesta mesma época, alguns direitos foram adquiridos pelas mães trabalhadoras com novos acordos, conforme mencionam Campos, Rosemberg e Ferreira (2001, p. 22) “o direito à creche/amamentação e berçário”. As mães trabalhadoras tinham a opção de escolher colocar seus filhos nas

creches ou optar por um auxílio creche que na época também era decidido pelo sindicato.

Abílio César Borges, mais conhecido como Barão de Macahubas, nasceu em uma cidade chamada vila de Minas do Rio de Contas próximo a cidade de Salvador e de Macaúbas, formou-se, inicialmente, em Medicina, mas não chegou a exercer a profissão dando preferência ao cargo de diretor-geral dos estudos da província da Bahia, onde foi nomeado. Mais adiante, se exonerou por não concordar com as mudanças do quadro político nacional e começou a preocupar-se com assuntos relacionados à situação dos professores, em especial a formação dos mestres primários.

De acordo com Saviani (2007, p. 142), no alentado relatório relativo ao ano de 1856, o futuro barão de Bacahubas expressou suas posições sobre os mais variados temas, tais como:

A situação do professorado ; a defesa de um sistema geral de instrução Pública contra o sistema provincial então vigente; a instituição de Escolas Normais para formação dos mestres primários ; a distribuição gratuita de periódicos aos professores ; a construção de prédios escolares separados das residências dos professores ; a autorização para que cada freguesia que necessitasse erigir uma escola pudesse fazer uma pequena loteria ; a criação do Ministério Nacional de Instrução ;a liberdade e fiscalização das escolas particulares.

Posto isto, percebe-se que Abílio após ter deixado a instituição pública dedicou-se a levar as suas ideias pedagógicas para as instituições particulares, fundou algumas instituições entre elas o Colégio Abílio no Rio de Janeiro que de acordo com o plano de estudo era dividida em “uma instituição primária e outra de instituição secundária” (SAVIANI, 2007, p. 142).

Salientamos que Abílio tinha uma amizade com o imperador Dom Pedro II, que o convidou para a reitoria do Colégio Dom Pedro II, mas o convite foi negado. No dia 30 de julho de 1881, Abílio recebeu, por decreto imperial, o título de Barão de Macahubas (SAVIANI, 2007).

Contudo, surgiu, em 1942, a organização dos sistemas educacionais de três graus, a partir da concepção de homem, criança e pedagogia com a Lei Nova pelo Barão de Macahubas, mas este exigia que as escolas primárias atendessem crianças a partir dos 7 anos de idade e antes disso elas deveriam ser educadas pela família.

Sendo o ensino superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931). O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo

obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais (MEC, s.d., n.p.).

Percebe-se que ao final do século XIX e início do século XX, as ideias pedagógicas europeias chegaram com toda força no Brasil. Médicos, intelectuais, juristas e religiosos se empenharam a olhar mais para a infância e instituições que atendiam os mais pobres, a fim de modelar o país, modernizando de acordo com os exemplos europeus. Conforme Kuhlmann Jr. (2001, p. 77): “As primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos”.

Por muito tempo, as escolas de Educação Infantil de 4 e 5 anos foram vistas como escolas-modelos e tinham uma elite como sua clientela. A primeira turma do jardim de infância foi composta pelos filhos de Bernardino de Campos, presidente do Estado por duas vezes, filhos de Júlio de Mesquita, advogado e deputado estadual, proprietário do jornal *O Estado de São Paulo*, entre outros poderosos da elite paulistana. Uma das escolas-modelo da época foi o jardim de infância Caetano de Campos, fundada em 1896, fazia parte da proposta educacional do Partido Republicano Paulista (PRP), do projeto da escola normal (Decreto nº 27,12/3/1890). A ideia principal era criar uma escola baseada nas ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino. Neste mesmo período, lançava-se a primeira revista de Educação Infantil no país que tinha como objetivo “tornar conhecido os processos empregados em tais instituições de ensino e reunir os elementos artísticos necessários à organização do ensino infantil pelo sistema Froebeliano” (KUHLMANN JR., 2001, p. 112). Ao que se refere ao jardim de infância, segundo o autor, Froebel tinha em seus pensamentos, levar em conta a particularidade de cada criança, mas por outro lado suas ideias sempre estavam ligadas à educação escolar e formação das crianças para esta etapa.

Para tanto, percebe-se que a trajetória das pré-escolas está paralelamente ligada à da creche e as salas de asilos¹ de 1930, época em que Mário de Andrade era diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, quando

¹ As salas de asilo francesas foram criadas com a finalidade de fornecer cuidados e educação moral e intelectual às crianças. “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (KUHLMANN JR., 2001, p. 83).

criou o Parque Infantil (PI). O PI era destinado aos filhos de 3 a 12 anos do operário paulistano e durou até meados da década de 1970, quando foi criada a rede paulistana de Educação Infantil (FARIA, 1999).

Após décadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, estabeleceu que crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins de infância². Mas, ao mesmo tempo, a lei estimulava as famílias dos trabalhadores a manterem seus filhos nas escolas, praticando uma relação entre os órgãos assistencialista, previdência e saúde. De acordo com Kuhlmann Jr. (2001), o Plano de Assistência ao Pré-escolar, em 1967, nomeou as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, acordo para o programa de emergência que atenderia as crianças de 2 a 6 anos dos bairros mais pobres.

Sobretudo, em meados do século XX, durante o regime militar, a Educação Infantil era oferecida às crianças, mas de maneira precária e de forma assistencialista. Na ditadura militar, o governo preocupava-se em manter as crianças em idade escolar dentro das escolas a fim de atender as famílias mais pobres, que foi caracterizado como “políticas pobres para pobres”, pois era imposto o atendimento ao maior número de crianças com o uso de pouca verba.

Após o golpe de 1964, o novo governo ditatorial tinha a preocupação de acabar com a pobreza, pois a via como uma ameaça à segurança. A prioridade, neste momento, foi o cuidado com estas crianças, pois acreditavam que, desta maneira, poderiam ser inseridos ao restante da nação e não teriam o mesmo futuro dos pais.

De tal modo, considerando o contexto de necessidade das primeiras creches criadas no Brasil, foram pensadas também na criação de outras instituições “durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares no Brasil” (KUHLMANN JR., 2001, p. 85).

No bojo desta definição, encontramos em 1969, as primeiras creches conveniadas que foram implantadas em São Paulo com 28 Centros de Educação Infantil (CEI) credenciadas para organização e atendimento das crianças.

Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), no final dos anos 80 alguns acordos foram feitos para construção de mais creches, juntamente com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

² Criado em São Paulo para servir de exemplo de instituição de baixo custo para as demais regiões do país.

O programa chamado pró-creche compreendia dois tipos de operação: projetos que financia creches de empresa para atendimento de filhos de seus empregados; operação programa que objetiva “uma intervenção integrada para atendimento à infância em determinado Município, podendo contar com a participação da prefeitura na concepção do projeto, no planejamento da estrutura e no funcionamento da rede de creches”, além da participação do empresariado (CAMPOS; ROSENBERG; FERREIRA, 2001, p. 67, grifos das autoras).

Cabe destacar que, neste período, a Prefeitura fornecia terrenos para construção de novas creches, além de auxiliar no projeto de construção, fornecia equipamentos a serem utilizados e administrava as creches que seriam construídas. Já as empresas também participavam do projeto, auxiliavam na construção, administração e na conquista em fazer novos convênios com a Prefeitura.

Neste sentido, podemos perceber a primeira relação entre as Redes Conveniadas e a Prefeitura Municipal de São Paulo para ampliação das escolas de Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade.

Ressaltamos que mesmo com a criação de escolas de Educação Infantil, o cenário educacional foi sendo alterado somente a partir de 1970, quando começou-se a pensar em formações para os funcionários das creches e a pensar nas instituições pré-escolares, ensino oferecido pelas escolas particulares para as classes médias e ricas e como preparação para o que conhecemos hoje como ensino fundamental I, ou primeiro ano. As creches, de alguma forma, eram vistas só para os pobres e as pré-escolas para os ricos. Analisando a história da Educação Infantil, percebe-se a discrepância quanto ao tratamento das crianças pobres, que eram cuidadas por uma pessoa e as crianças ricas que eram cuidadas de forma individual.

Salientamos que os CEI conveniados hoje atendem quase 80% das crianças de 0 a 3 anos nas Escolas de Educação Infantil de São Paulo, conforme podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de Creches Conveniadas em São Paulo

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	NÚMERO DE CRECHES CONVENIADAS
Butantã	99
Campo Limpo	272
Capela do Socorro	130

Freguesia/Brasilândia	196
Guaianases	212
Ipiranga	185
Itaquera	170
Jacana/tremembe	127
Penha	163
Pirituba/Jaraguá	186
Santo Amaro	142
São Mateus	156
São Miguel	191
TOTAL	2229

Fonte: Construção da Autora a partir dos dados de São Paulo (2021).

A Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1977, lançou o projeto casulo³, um programa federal que criou uma massificação ao atendimento pré-escolar. Percebe-se a discrepância quanto à concepção de Educação Infantil e as instituições foram chamadas de “mal necessário” pelo governo.

Com a inserção das crianças nestas instituições, outro problema foi traduzido como as teorias do apego, questão abordada pela psicologia do desenvolvimento que defende que as crianças separadas da sua mãe teriam prejuízos e que o desenvolvimento saudável se faz perto da mãe ou de algum substituto. E assim, seguindo estas teorias, as escolas passaram a ser caracterizadas como substituto materno, considerando-se que além de diminuir a pobreza também diminuiria o

³ Projeto criado em 1977, vinculado à Legião Brasileira de Assistência que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para poder “ingressar” no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar.

número de reprovação no ensino primário. Mesmo que com enfoque inicial de assistencialismo, Campos (1985, p. 48) aponta que:

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgão de assistência social -, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas.

Ressalta ainda, que mesmo tendo cunho assistencialista, existe o trabalho pedagógico que é enfatizado através dos ensinamentos quanto aos cuidados com o corpo, comportamento, disciplina e respeito com o outro.

Desta forma, essas teorias só passaram a ser substituídas a partir dos anos 80, com estudos que enfatizavam os benefícios entre interação criança-criança e sobre o seu desenvolvimento para além do contexto familiar.

A partir dos anos 80 surgem os sistemas privados, as escolas começam a ser mercadorias, só quem tinha acesso era quem poderia pagar as escolas, deixando de ser um direito social. Percebe-se que o histórico de desigualdade permeia até hoje, com o número baixo de oferta de vagas e a necessidade de recursos das escolas públicas para garantia de uma educação de qualidade e equalitária para todas as crianças pequenas.

Entretanto, um importante acontecimento para a história da Educação Infantil veio por volta dos anos 80 e 90, com a Constituição de 1988, que incluiu a Educação Infantil (creches e pré-escolas) como parte do sistema educacional do Brasil, como direito da criança e dever do Estado. A partir daí a ideia de assistencialismo vai perdendo força e sendo substituída pela ideia de desenvolvimento integral da criança.

A educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, partir de 1974 a nova LDB, lei de diretrizes e bases (lei n 9394/96), que passaram a dar uma atenção maior às crianças menores de 6 anos e em seu desenvolvimento integral até os seis anos de idade em seus aspectos físico psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996, n.p.).

A criança vista como pensante, inicia-se a partir deste momento com o conceito de infância de direito. Incorporando elementos do liberalismo, o educador não é o único detentor e transmissor do conhecimento, tampouco o estudante um receptor, mas sim, um ser pensante e com liberdade de expor seus pensamentos.

Com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, criando em 1998 referencial este que trouxe a Educação Infantil e a criança como um ser em processo desenvolvimento e em construção de identidade e autonomia. Entre lutas e vitórias, a

Educação Infantil passou a ser vista não como um depósito de crianças e sim com objetivos intencionais de educação e com propostas pedagógicas. Nessa direção, pensou-se em aprimorar as aprendizagens e potencializar o desenvolvimento das crianças através das interações e brincadeiras e através da relação entre as instituições e família.

De acordo com Ariès (2018) no século XVIII a infância era moderna com liberdade, autonomia e independência; já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento.

No século XIX, a partir de novas concepções de infância, surgiram, também, educadores com novas propostas educacionais, com olhar para os pequenos e nova forma de ensinar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Dcnei), estabelecidas pela Resolução nº 5/2009, em seu Artigo 4º, define a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (MEC, 2009, p. 12), seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos. Em continuidade as Dcnei, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Através das interações e brincadeiras, as crianças possibilitam a criatividade, autonomia em suas escolhas e se desenvolvem integralmente.

Percebemos muitos avanços no sistema educacional e pensando em incluir todas as crianças no contexto escolar do país. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 prevê, em sua meta 1, o aumento de vagas para atendimentos das crianças de 0 a 5 anos de idade.

O Plano Nacional de Educação o (PNE) define a ampliação da oferta e forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2014, n.p.).

Neste contexto, uma Educação Infantil alicerçada na escuta e conversa para o desenvolvimento integral do ser e como possibilidade de mudanças. Como modelo de convivência, através da subjetividade do brincar, das interações e construções da identidade.

As crianças precisam crescer no exercício desta capa-cidade de pensar, de complexo indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam (FREIRE, 2000 p. 25).

Assim, independentemente da nacionalidade, as escolas precisam garantir os mesmos direitos a todas as crianças e estudantes, prevendo a sua permanência e inclusão nas escolas.

1.3 Os currículos como norteadores para o processo de formação dos professores

Os currículos são imprescindíveis para orientação do trabalho docente. Para entendê-los, primeiramente existe a necessidade de resgatar uma parte histórica da educação para compreender o currículo e do que se trata.

Em lugar disso, a organização do currículo nacional brasileiro tem seu viés da França, mas este ainda não era denominado como currículo e sim como programas de ensino, que tinha cunho político e que tramitavam dentro das escolas.

Seguindo a tendência internacional, o Brasil, de tradição mais ligada à escola francesa, tem sido permeável aos modelos de extração liberal, o que se observa por meio de suas políticas públicas de educação, gerando a superposição de duas tradições, que nem sempre se encontram em ideário e propostas curriculares. Temos hoje um modelo híbrido, que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 30).

Como vimos anteriormente, viajar na história e perceber que um dia as escolas públicas foram vistas como as melhores para educar e ensinar as crianças e alunos, pois havia uma seleção para que os alunos pudessem ingressar, aquece acreditar que um dia ela poderá ser vista e renomada como antes. Nota-se que a partir dos anos 80, devido ao grande número de famílias querendo acesso aos seus filhos, as escolas públicas foram perdendo sua qualidade de ensino, pois não tinham aparato para

receber crianças de todos os grupos e nem professores qualificados para isso. Devido a este acesso, as famílias de classe média começaram a retirar os seus filhos das escolas públicas e matriculá-los nas escolas privadas, momento em que as empresas privadas começaram a perceber que poderiam lucrar com essas famílias, hegemonizar um discurso de ideias do porquê as escolas privadas seriam melhores para os filhos.

Conforme defende Apple (2016, p. 5), a escola faz parte de um sistema de poder “[...] As escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população”.

Nesta perspectiva, a escola é o lugar em que se pode fazer dinheiro e ter lucro, e as escolas públicas interessam pelo fato de não construírem a democracia e sim a hegemonia de forma discriminatória, excluindo aqueles que mais precisam de acesso e garantia ao direito e à educação, mas a escola deveria ser vista como um lugar de possibilidades, conforme destaca Apple (2016, p. 15),

[...] a escola ao invés de ser democrática ela é cada vez mais portadora de desigualdades, pois na relação entre escola e sociedade existe uma forma hegemônica de ensino em que o professor é o transmissor de conhecimentos e segue o que lhe é ordenado pelas forças de poder superiores.

A partir desta análise, percebe-se que o espaço do currículo é de disputa, os poderosos mandam através de um sistema de regras para que as escolas sigam, mas em outra vertente tem o professor com suas manifestações que compõem a diversidade cultural. “Na modernidade, por meio da Organização do Estado Nacional, foram estabelecidas as primeiras noções de currículo como processo ensino aprendizagem, mais exposto ao controle, com sequência, completude e posteriormente certificação” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 26).

Nesse sentido, o sistema liberal entra com a estruturação do currículo em sua organização de aprendizagem para todas as escolas, o que vale é o que “eu” ensino, “eu” decido se o aluno passa ou não, o professor como centro deste ensino e transmissor do conhecimento e os alunos como meros receptores destes conteúdos. Inclui-se aqui as três finalidades do currículo: Formar o indivíduo e sua personalidade, viver com os outros e ser cidadão para organizar uma sociedade unida e formar para o mercado de trabalho.

Gimeno Sacristán (2002, p. 146) traz o termo "cidadão" como uma "invenção" em que o indivíduo tem seus deveres perante a sociedade como igualdade, liberdade e autonomia aos direitos de participação.

Consequentemente, quando se fala em cidadania, portanto, refere-se diretamente à ligação aos estados modernos, inclusive, tempo este em que o cidadão começa a ter direitos e deveres e essa formação para a cidadania se dá através da educação, implica ensinar o como o indivíduo deve se comportar e desenvolver de acordo com o que a sociedade necessita. O indivíduo se relaciona com diferentes culturas e experiências, tanto na forma coletiva como pessoal, isso faz com que ele amplie e construa a sua própria identidade e história.

A "cidadania" é uma forma de ver, de entender e de aspirar a algo na educação. Ela proporciona uma plataforma discursiva importante para ver e melhorá-la, para compreender o papel de seus agentes. São como uma lente através da qual vemos tudo o que se refere ao "educativo" e, especialmente, ao sujeito da educação, o aluno (APPLE, 2016 p. 150).

Com esse movimento, falar em currículo é pensar em uma humanização democrática com a capacidade de formar pessoas emancipadas com a necessidade de garantia de acesso e aprendizagem a todos. Para Gimeno Sacristán (2002, p. 246) "[...] Aumentar a participação de mais pessoas no bem que é a educação é incrementar a igualdade [...]" . O indivíduo que se relaciona com diferentes culturas e experiências, tanto no coletivo como no pessoal, amplia e constrói a sua própria identidade e história, evitando, assim, a violência curricular.

Destaca-se não somente a violência que se limita à física e sim a violência psicológica e moral sofrida pelas crianças, estudantes, professores e comunidade escolar, processos estes que acontecem dentro e fora da escola.

Atualmente, percebe-se que o currículo humanizador aparece para fortalecer a formação do cidadão de forma a incluí-lo na sociedade, garantindo a participação e alguns direitos que antes lhe eram negados. Esse currículo reorganizado que visa o acolhimento, a diversidade cultural e garante todos os direitos é de suma importância para que a justiça seja alcançada.

A escola e o professor têm o dever de romper esta hegemonia, através da democracia que contemple a todos, levando em conta a sua história, que lute pela discriminação do sistema capitalista, colonialismo e patriarcalismo que são impostos e que impedem a própria democracia.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 61).

O currículo, para além do prescrito, deve constituir o conhecimento básico para todos, integrando os sujeitos. Sua intencionalidade não é neutra e envolve relações que permeiam o cotidiano interno e externo da escola, ele é vivo e olhá-lo é ter a sensibilidade de pensar em um currículo valoroso, que engrandeça e faça a transformação na vida da criança e do estudante, pensar na formação dos sujeitos, mas não limitá-lo somente à área de ensino e sim a tudo que acontece dentro e fora da escola, através da humanização da pessoa e apropriação da cultura.

Assim, falar em currículo significa pensar em um presente e em um futuro, na formação dos sujeitos, o que eu quero e como eu quero formar os sujeitos para o futuro. O professor não é mais o único o grande responsável pela transformação da sociedade e é através do diálogo e da relação com a família e gestão que estes paradigmas serão superados.

Burbules (2014) traz contribuições pertinentes ao aprofundar o significado de aprendizagem ubíqua, destacando seus sentidos, entre eles, o rompimento de fronteiras educativas, em que escolas e docentes não devem pensar em si mesmos como única fonte, mas disparadores de diversos recursos de aprendizagem permanente. Apresenta, também, o sentido de redes e fluxos de pessoas, informações e ideias que atingem os usuários e despertam sua capacidade crítica e reflexiva.

Dentre estes conceitos, é importante ressaltar que a tecnologia possibilita a flexibilização do espaço onde a educação se concretiza, permitindo espaços não formais em que a localização física não é mais um limite. Desta forma, a tecnologia possibilita a flexibilização do espaço, rompe com algumas estruturas da maneira como a escola foi organizada.

Em continuidade a este pensamento, Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020) apresentam o currículo como uma rede rizomática de relacionamentos e derivações, focalizando mais suas possibilidades do que seus limites. Explicitam que o currículo pode ser modificável, adaptável, conectado em relações horizontais, movimentando-se em várias direções.

Potencializam como currículo “rizocurrículo” as possibilidades de um currículo onde o mais importante não são os resultados e sim os projetos vivenciados pelos alunos, levando em conta a individualidade e as suas necessidades

para a criação de tais projetos com início e trajeto percorrido (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; SANCHO-GIL, 2020, p. 3).

Toda a experiência que a escola traz por meio dos conteúdos, cuidadosamente selecionados, pode proporcionar diferentes experiências para os educandos. Eles interferem diretamente em sua formação pessoal e intelectual que está ligada a um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades consideradas válidas para que os envolvidos no processo educacional possam desenvolver-se de forma integral, estabelecendo uma rede de relações que se organizam de forma rizomática e horizontal na vida da sala de aula e da escola. Deste modo, configura a prática pedagógica por meio das interações sociais.

Estas interações acontecem, também, na troca entre crianças e professores, através das relações pedagógicas que não são planejadas, mas acontecem na subjetividade (como nos conhecemos e narramos) e conhecimento (como nos relacionamos com o que estamos falando). Essas relações permeiam a ideia de planejamento e levam as crianças e estudantes a mudar o olhar de si, afetando-o como possibilidade de mudança. Desta forma, o currículo pode ser visto como espaço de relações flexíveis e potentes em suas ações.

O currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdo, mas, como acontecimento vivo, é constituído de relações entre pessoas inseridas num determinado tempo e espaço. Parte também do resultado da junção entre teoria e prática das ações pedagógicas. Ele não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica e cultural.

Desta contextualização, pensar em currículo é ressignificá-lo com flexibilidade para uma educação potente, que garanta o conhecimento e as aprendizagens necessárias às crianças e alunos a partir de suas interações e relações com o outro e com o mundo.

Hoje, quando falamos em Educação Infantil, salientamos uma educação crítica transformadora, que tem orientação de Paulo Freire, que pensa a pedagogia para a transformação da sociedade e não somente do sujeito.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e é na escola que existe a possibilidade do ensino das múltiplas linguagens e do processo da formação humana e integral da criança. O lugar em que a criança se encontra com o mundo se aventura e desventura pela vida.

Para uma educação como direito de todos, há a necessidade de igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa. O currículo corrobora a necessária priorização do trabalho com equidade para além das oportunidades de igualdade, de modo a garantir o direito de todos, principalmente dos menos favorecidos, levando em conta sua individualidade na aprendizagem. “[...] O enfoque da equidade procura centrar a atenção nas populações mais vulneráveis [...] é uma estratégia para garantir a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade” (SME, 2019, p. 31).

O currículo da cidade de São Paulo para a Educação Infantil é um documento orientador que tem como pressuposto acrescentar a prática docente com propostas temáticas, de trocas de experiências e a formação continuada do professor como o potencializador da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças da rede pública de São Paulo

O currículo da Educação Infantil é voltado para:

Fortalecimento de políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças de nossas unidades educacionais, respeitando suas necessidades socioeconômica, cultural, étnico- racial e geográfica (SME, 2019, p. 8).

Na Educação Infantil, tais aspectos são desenvolvidos através do brincar, proporcionado às crianças a criação de ideias e possibilidades de exploração do mundo e, a partir de situações intencionais ofertadas pelos professores, propiciar a autocrítica das crianças por meio de um olhar minucioso sobre as situações do cotidiano e do mundo.

As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-los, pois não é de modo fragmentado que os bebês e crianças aprendem, mas enquanto vivem uma situação de forma integral (SME, 2019, p. 68).

É nessa interação com a infância que as crianças se relacionam com diferentes culturas, experiências no coletivo ou individual e constroem sua própria identidade e história.

Este mesmo currículo corrobora ideias fundantes para o atendimento de crianças e famílias migrantes e enfatiza que “[...] não há um modo único de lidar com essa situação, e os caminhos mais adequados serão revelados nos processos de cada grupo [...]” (SME, 2019, p. 49).

Para Bauman (2017) afirma que não há uma solução fácil para as questões das migrações, uma vez que ela deixou de ser circunstancial para se tornar estrutural, isto é uma condição de um mundo globalizado que vive uma crise humanitária. Contudo, existe a necessidade ao entendimento de todos os professores e dos que fazem parte da escola para o que está acontecendo nesse mundo globalizado e, assim, pensar em formas de acolhimento e solidariedade aos migrantes e refugiados.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO MIGRATÓRIO NO BRASIL E EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA PARA CRIANÇAS MIGRANTES/REFUGIADAS

Todos nós somos imigrantes. Ninguém tem moradia fixa nessa terra⁴.

Papa Francisco

Início este capítulo com a frase do Papa Francisco (2018), que trouxe um alerta aos líderes mundiais que disseminam seu ódio pelos migrantes e refugiados, enfatizando a verdadeira forma de humanização contra aqueles que se sentem donos do mundo, excluindo e negando acesso aos migrantes/ refugiados que procuram em outros países um novo modo de viver, um lar e acolhimento. O mundo e as pessoas estão adoecidas pela xenofobia e o ódio está sendo disseminado contra os que estão em busca de uma vida melhor.

Sabe-se que muitos migram pelo mundo, em busca de melhores condições de vida, trabalho, acolhimento, dignidade, com possibilidades em cursar uma universidade, deslocamento causado por conflitos, guerras, violências, proteção internacional e busca feita pelos refugiados, muitos vindos da Europa, Ásia e da América do Sul, muitos são os motivos pelos quais as pessoas migram, mas não podemos deixar que a exclusão tome conta desse novo cenário.

Dessa forma, segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), o mundo hoje tem cerca de 272 milhões de migrantes internacionais. “No primeiro relatório do tipo, publicado no ano 2000, os migrantes internacionais representavam 2,8% da população global, com 150 milhões. Em 20 anos, este índice pulou para 3,5%, com um aumento de 122 milhões” (ONU, 2019, n.p.).

Entre as regiões mais procuradas em primeiro lugar, está a Europa (84 milhões de migrantes), seguida da Ásia (82 milhões), América do Norte (54 milhões), África (10 por cento) e América Latina e Caribe, com 4% destes migrantes internacionais.

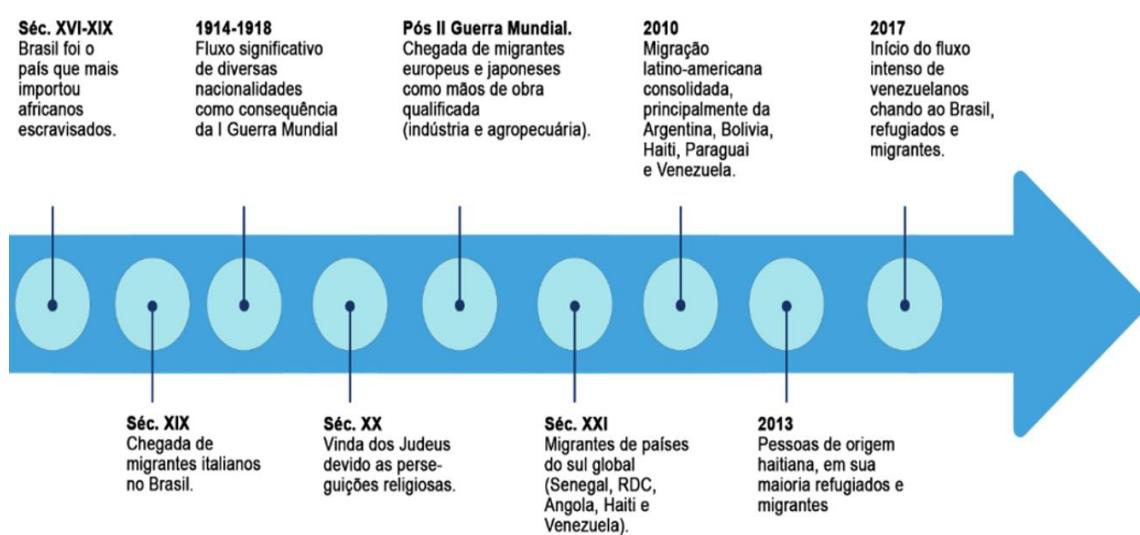
Nos últimos anos, houve um aumento de migrantes e refugiados venezuelanos. Estima-se que “[...] desde 2015, mais de 4,5 milhões de pessoas foram forçadas a sair

⁴ Disponível em: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/somos-todos-imigrantes-ninguem-tem-moradia-fixa-na-terra/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

de suas casas para escapar da crise político-econômica no país. E, de acordo com a ONU, até 2020, o número pode subir para 6,5 milhões" (ONU, 2019, n.p.).

Muitos destes migrantes e refugiados arriscam suas vidas na tentativa de atravessar o mar mediterrâneo e chegar em outros países, conforme traz a Organização Internacional para Migrações (OIM) destacando que 20.014 migrantes perderam a vida atravessando o Mediterrâneo, nos últimos seis anos (OIM, 2020).

Gráfico 1 - Linha do tempo migrações no Brasil



Fonte: Elaboração da Autora, a partir dos dados da Organizações das Nações Unidas (ONU, 2019).

A ONU (2019) enfatiza, também, os impactos causados nas zonas de conflitos na questão de gênero das crianças que tentam migrar, os meninos geralmente viajam sozinhos, mas estes são submetidos a trabalhos escravos enquanto as meninas migram para áreas que não são conflituosas devido ao risco de abusos sexuais e para fugir de casamentos precoces e discriminação de gênero.

Em dezembro do mesmo ano, o Brasil recebeu milhares de solicitações de venezuelanos que pediram asilo no país como refugiados. As autoridades brasileiras estimam que cerca de 262,5 milhões de venezuelanos vivem atualmente no país e que cerca de 500 continuam atravessando a fronteira para o Brasil todos os dias, especificamente em sua maioria para o estado de Roraima e que após vão se deslocando para outros estados do país.

O processo de migração no Brasil iniciou-se no período colonial, por volta de 1.500 com a chegada dos portugueses em seus navios cheios de escravos africanos, vindos de diferentes países. Patarra (2012, p. 68) afirma que:

A história na imigração do Brasil inicia-se com os portugueses no contexto da colonização, visando a apropriação militar e econômica da terra, a implantação da grande lavoura de expansão, a qual deu origem ao tráfico de escravos africanos, movimento migratório forçado que perdurou por três séculos (até 1850) e introduziu na colônia cerca de 4 milhões de cativos; esse movimento cunhou a sociedade escravocrata que marca a sociedade brasileira deixando profundos e importantes traços em sua cultura posterior à Abolição, em 1888.

Nota-se, neste período, o primeiro movimento migratório no Brasil, que começou com os portugueses e escravos negros africanos, processo que vem desde o descobrimento até os dias atuais.

Entre idas e vindas do processo migratório no Brasil, mesmo depois de muito tempo, alguns direitos foram conquistados através de Leis, diretrizes e políticas que garantem o direito a todos os migrantes/refugiados vindos ao país. Entre eles o estatuto do estrangeiro aprovado em 1980, único documento legislativo, até o ano de 2017, que excluía os migrantes sem documentação do sistema educacional brasileiro e dificultava a entrada e permanência destes no país, excluindo, também, os seus direitos fundamentais.

Através de manifestações e resistências, em 1995 uma nova resolução foi criada e o acesso à matrícula sem documentação passou a ser direito de todos os estudantes migrantes. Hoje existem alguns documentos que garantem a permanência destes estudantes no contexto de uma educação equalitária e democrática a todos, sem exclusão ou discriminação.

Quadro 1 - Documentos legais e importantes para a consolidação do direito à Educação

DOCUMENTOS	PREMISSAS
Constituição Federal 1988	Direitos e garantias fundamentais
Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017)	Dos princípios e garantias, rege no Art. 3º - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória
Lei brasileira de refúgio (Lei nº 9474/97)	Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990)	Capítulo II Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996)	Reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal.
Política Municipal para a População Imigrante (Lei Municipal nº 16.478/2016)	Pressupõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.

Fonte: Elaboração da Autora, a partir do Currículo dos Povos Imigrantes (SME, 2021).

Diante do exposto em 2020, entrou em vigor o plano municipal com 80 ações a serem cumpridas até 2024 (acesso à educação integral, ao ensino de língua portuguesa e respeito à interculturalidade).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo também desenvolveu planos e projetos para auxiliar as famílias migrantes e as crianças e alunos das escolas municipais de São Paulo. O primeiro projeto desenvolvido pela SME foi em 2017 que trabalha com o ensino da língua portuguesa voltado às famílias migrantes, encontros ministrados nos contraturnos das escolas municipais de São Paulo chamado de “O projeto portas abertas”. Além da parceria com o Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (Crai), que presta orientações sobre os processos migratórios e seus direitos das crianças e famílias migrantes. Projetos que têm como finalidade ajudar as crianças e famílias na inserção e adaptação na educação, comunidade e sociedade em que vivem.

Além dos projetos supracitados, as escolas e professores do município de São Paulo têm como referência para o trabalho docente o documento Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), que traz um ponto específico para atendimento e formação das crianças e estudantes migrantes chamado “Da Educação para as relações étnico-raciais, no ponto C) “Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. Tem como premissa enfatizar e seguir as leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16”.

Nesta perspectiva, no que se refere aos bebês e crianças migrantes, o currículo da cidade: Educação Infantil (SME, 2019, p. 49), “[...] as UES que recebem estas crianças devem traçar planos de acolhimento para elas e as suas famílias/responsáveis, com apoio de outras instituições com outras experiências com migrações”.

O Conselho Municipal de Educação (CME) de São Paulo publicou a Recomendação CME nº 03/19 sobre os procedimentos para atendimento do estudante imigrante, no qual cita que:

Art. 1º As Unidades Educacionais do Sistema Municipal deverão realizar a matrícula na educação infantil, no ensino fundamental e médio de todos os estudantes imigrantes - bebês, crianças, jovens e adultos - independentemente da apresentação de documentos escolares.

Parágrafo Único O Imigrante referido no caput abrange imigrantes voluntários, refugiados, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas.

Art. 2º No caso de apresentação de documento comprobatório de escolaridade, as Unidades Educacionais deverão buscar os meios necessários para a interpretação do documento, com o apoio do órgão regional e central da Secretaria Municipal de Educação (SME), se necessário.

Art. 3º As Unidades Educacionais deverão realizar, no ato da matrícula, os procedimentos de classificação, por meio da análise da documentação apresentada, quando houver e, na sua inexistência, levando em consideração a idade do bebê, criança, jovem e adultos imigrantes, em especial, do refugiado.

Parágrafo único – No ato da matrícula as Unidades Educacionais deverão observar também as características e peculiaridades de cada bebê, criança, jovem e adultos imigrante, particularmente àquelas relacionadas com a língua e com as possíveis diferenças de conteúdo do sistema de ensino de origem, a fim de planejar sua participação desde os momentos iniciais, na perspectiva da educação inclusiva e da interculturalidade.

Art. 4º As Unidades Educacionais deverão assegurar ressignificação e flexibilização do currículo, com vivências, compatíveis com os conhecimentos prévios e idade do imigrante, considerando a diversidade e as diferenças.

Parágrafo único: Caso necessário, deverão ser adotados procedimentos de reclassificação.

Art. 5º As Unidades Educacionais deverão introduzir em seu Projeto Político Pedagógico conteúdos formativos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos bebês, crianças, jovens e adultos imigrantes ali matriculados.

Parágrafo único: As Unidades Educacionais deverão desenvolver projetos de acolhimento e de valorização da cultura das famílias dos bebês, crianças, jovens e adultos imigrantes, a fim de proporcionar a participação efetiva dessas famílias nas vivências/experiências organizadas pela própria Unidade, bem como indicar equipamentos públicos municipais ou Organizações da Sociedade Civil (OSC) que promovam atividades para o acolhimento no país.

Art. 6º As Unidades Educacionais deverão incluir nos percursos formativos de todos os profissionais, o aprofundamento sobre interculturalidade visando assegurar os processos de inclusão de todos os bebês, crianças, jovens e adultos imigrantes.

Art. 7º As Unidades Educacionais deverão garantir a expedição de documentação escolar completa ao final do ciclo de estudos e por ocasião de transferência.

Art. 8º Os órgãos regionais da Secretaria Municipal de Educação deverão:

I. providenciar a formação aos profissionais de todas as Unidades Educacionais na perspectiva do acolhimento real e inclusão de todos;

II. propiciar permanente debate sobre o currículo, a fim de garantir que:

a. os conteúdos escolhidos pelas Unidades, de fato, abordem as questões da diversidade e da interculturalidade;

b. os materiais didáticos escolhidos favoreçam a real inclusão dos imigrantes ou refugiados e não abordem representações preconceituosas sobre os diferentes estilos de vida;

III. apoiar as Unidades Educacionais nos casos de análise da documentação para classificação;

IV. assegurar por meio da ação supervisora:

a. a conferência da documentação escolar dos bebês, crianças, jovens e adultos imigrantes, a ser expedida para fins de continuidade de estudos no país ou em outros países.

b. ao lado do carimbo identificador da Unidade Educacional, a aposição de assinatura e carimbo indicativo de autoridade supervisora responsável no âmbito do sistema de ensino municipal.

Art. 9º A Secretaria Municipal de Educação deverá estabelecer política de formação para promover, divulgar e garantir apoio pedagógico, material e institucional aos projetos de acolhimento, promoção da interculturalidade e valorização da cultura de origem dos bebês, crianças, jovens e adultos imigrantes matriculados na rede municipal;

Art. 10 A Secretaria Municipal de Educação deverá expedir orientações normativas à Rede Municipal, visando garantir o acesso a todos os imigrantes que procuram as unidades educacionais municipais, bem como a permanência e conclusão com sucesso aos matriculados.

Art. 11 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o contido no Parecer CME 17/04.

Os procedimentos citados na normativa trazem aspectos importantes para um acolhimento digno às crianças, estudantes e famílias e enfatiza a importância da formação dos professores como algo essencial, pensando, também, em estratégias que favoreçam e facilitem o acesso destes migrantes.

Com a pandemia da Covid-19, este espaço foi substituído pela casa das crianças, o isolamento social fez com que o ensino e aprendizagem se tornassem à distância.

Com o crescimento e aceleração no uso das tecnologias, neste ano de 2020, que impôs o distanciamento social, ficou especificamente escancarada a importância do conhecimento para o uso das ferramentas tecnológicas como fonte de comunicação, trabalho, aprendizagem e socialização das pessoas.

A pandemia veio para quebrar com todos os (pré)conceitos e fez com que as pessoas se tornassem usuárias da tecnologia, seja para uma conversa evitando, assim, o isolamento social, como forma de aprendizagem, ou para uso nos trabalhos.

Devido a este novo cenário, a prefeitura de São Paulo, em conjunto com a Organização Internacional para Migrações e o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), instaurou algumas iniciativas para ajudar as crianças migrantes e refugiadas durante este período quando as escolas foram fechadas devido ao isolamento social, com materiais especiais para ensino a distância, projeto direcionado, principalmente, aos alunos que não têm fluência na língua portuguesa. A ideia do projeto foi a tradução do material didático em três línguas, espanhol, francês e inglês.

Observa-se que muitas crianças ficaram excluídas da escola durante a pandemia da Covid-19, mas percebe-se que as crianças migrantes e refugiadas foram as mais afetadas, pois além de fatores como não ter moradia e alimentação digna,

muitas não têm acesso à internet e tecnologias para participar das aulas remotas e, por mais que os materiais tenham sido traduzidos, não devemos desconsiderar o fato das famílias analfabetas, pois crianças desta faixa-etária ainda não são alfabetizadas e não têm autonomia para executar a leitura e tarefas trazidas pelos documentos traduzidos.

2.1 Currículo dos povos migrantes

Diante disso, em junho de 2021 a SME lançou o documento “Currículo da Cidade: Povos Migrantes”, com orientações pedagógicas e conceitos como plano de reflexão-ação dos professores sobre o ser migrante, dentre eles, o documento destaca o seguimento dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e suas 169 metas. Destaca-se a meta 4 que garante “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e a meta 10 “Reducir a desigualdade dentro dos países e entre ele”.

Com base nestes objetivos e metas, o currículo dos povos migrantes traz dados migratórios da cidade de São Paulo e da rede municipal de educação, com relato de famílias e crianças migrantes com seus desafios, conquistas e movimentos no sistema educacional. Além de mostrar caminhos através de projetos de escolas que fizeram a diferença no acolhimento das crianças e estudantes migrantes, a ideia é que estas experiências positivas também sejam executadas pelos demais professores e escolas.

O documento ressalta a importância para o acolhimento das famílias migrantes a partir da matrícula e menciona aspectos linguísticos que afetam este momento com propostas de questionários traduzidos na língua das famílias. “A tradução dos formulários necessários nas línguas mais frequentemente faladas no território da Unidade Educacional pode facilitar o preenchimento dos mesmos pelos estudantes ou por suas famílias” (SME, 2021, p. 63).

Salientamos a importância para que este processo não seja feito somente no início do ano durante a matrícula e que permaneça por todo o ano letivo das crianças, nas reuniões de pais ou responsáveis para que as famílias sintam-se participantes da vida escolar de seus filhos e que a língua não seja vista como um processo de exclusão.

O documento enfatiza que a língua é um dificultador inicial para o diálogo, mas que estratégias devem ser criadas pela escola para superar tais barreiras. Para autores como Piaget e Vigotski, o desenvolvimento da linguagem é resultado de interações sociais e necessidades de comunicação.

A linguagem oral é a maneira primordial pela qual nos comunicamos. Segundo Chomsky (2002, p. 32), os seres humanos são dotados de um conjunto de representações mentais, que o autor chama de “gramática interna de natureza gerativa” os seres humanos são dotados de um conjunto de representações mentais, que o autor chama de “gramática interna de natureza gerativa. Segundo sua teoria, ao adquirir a linguagem, o processo de aquisição da linguagem espelha as regras dessa gramática gerativa pela criança. Augusto (2005, p. 255) aponta que “O fato de crianças dominarem uma língua natural com surpreendente rapidez, apesar de evidência negativa, da frequência com que sentenças incompletas ou interrompidas são usadas pelos adultos, somando ao fato de que o input a que a criança está efetivamente exposta é finito”, mas um falante nativo de uma dada língua pode, potencialmente, produzir uma gama infinita de sentenças que pertencem à língua levaram os gerativistas a assumir a noção de Gramática Universal (GU).

Com as crianças, nos estudos de Vigotski (2010), os processos de aquisição de linguagem são parte de um desenvolvimento de caráter cultural e social. É um processo cultural porque a criança se apropria da cultura em que está inserida, e social porque enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem no desenvolvimento cognitivo.

É durante a interação com outras pessoas que a criança internaliza o aprendizado, criando a Zona de Desenvolvimento Proximal. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2010, p. 98).

A aquisição da linguagem se dá, segundo os behavioristas, mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convive e é determinada. O balbuciar, as falas sem sentidos, todas são entendidas como linguagem da criança.

Percebemos que há uma complexidade nesta linguagem, mesmo porque devemos levar em consideração as várias formas de linguagem, como por exemplo o olhar, os gestos, o choro e os movimentos, porque o movimento também faz parte da

comunicação. Skinner defende que a criança associa as diferentes formas ouvidas/vistas sistematicamente àquelas com as quais já está familiarizada por ter aprendido as sequências da língua.

A teoria de aquisição de linguagem behaviorista tem como fundamento que o conhecimento advém do meio em que o ser humano está inserido e que tudo é aprendido. Sendo assim, os interlocutores são responsáveis pelo processo de aquisição e aprendizagem da criança. No caso das crianças migrantes, o acesso a esta segunda língua acontece naturalmente, através das brincadeiras, do contato com outras crianças e com o adulto.

Muitos são os aspectos que permeiam o preconceito linguístico, seja referente a outras nacionalidades ou o preconceito que existe com os próprios falantes da língua portuguesa, pois este tem, em suas falas, variações linguísticas diferentes, que estão de acordo com a região específica.

As escolas brasileiras não reconhecem a diversidade do português falado no Brasil, tentando impor a norma linguística como se ela fosse de fato usada por todos os brasileiros. Não levando em consideração a sua faixa etária, origem geográfica, situação socioeconômica e o grau de escolaridade a que esses brasileiros pertencem.

Por isso, podemos afirmar que alguns estudiosos levam em consideração apenas a norma culta e acham que só quem fala bem o português são as pessoas que têm acesso à educação formal. Podemos perceber isso claramente no Mito 4 do livro Preconceito Linguístico de Bagno (2001, p. 40), que [...] “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, o autor diz que tudo que sai do triângulo escola, gramática e dicionários, para alguns autores é considerada feia e errada.

Os alunos das escolas públicas de São Paulo sofrem um grande preconceito por serem de outros estados com suas variações nos vocábulos e até de outros países quando falam outras línguas e na aquisição da língua portuguesa, o sotaque que se mistura com a língua de origem, gerando assim, bullying pelos demais colegas e até por professores que não estão preparados, pois, em sua maioria, não possuem formação para lidar com a diversidade e diferenças em sala de aula ou com crianças e estudantes.

Infelizmente a maioria da população brasileira ainda não tem acesso à educação e acaba falando um português visto por muitos como errado, pois hoje ter uma boa educação é um privilégio para poucos. Segundo dados do IBGE⁵, ano 2019,

- A população brasileira havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda não alfabetizadas, o que perfaz uma taxa de 6,8%. População negra.
- Enquanto 3,9% da população branca com 15 anos ou mais é iletrada, o percentual sobe para 9,1% entre os negros.
- Entre os brasileiros analfabetos com mais de 60 anos, 10,3% são brancos. E 27,5% são negros.
- 40% das pessoas com mais de 25 anos não concluíram o ensino fundamental; 30,7% dos alunos do ensino médio estavam defasados em relação à idade/série ou fora da escola. E outros 46% não trabalhavam, não se qualificavam para o trabalho e muito menos trabalhavam.
- Parte integrante do ensino básico, a educação infantil ainda é para poucos. Segundo o IBGE, 34,3% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches. E da faixa etária de 4 a 5 anos, 92,4% frequentavam a pré-escola.

E por isso há uma diversidade entre falantes de uma mesma língua, a população mais pobre e negra fala o português não padrão, pois não tem acesso à língua ensinada nas escolas, nas gramáticas e nos dicionários. De acordo com Bagno (2001, p. 120), “Algumas pesquisas têm mostrado que as variedades linguísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender e interpretar as mensagens enviadas para eles”.

Outro aspecto, mas não menos importante da questão da variação linguística é a língua dos surdos a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Trata-se da primeira língua dos surdos e é por meio dela que eles têm acesso à cultura, às interações e ao conhecimento do mundo. E ela já é reconhecida também pela linguística. E são embasadas por estímulos de formas verbais ou gestos.

Já na sua forma escrita os surdos não conseguem fazer a diferenciação e escrevem da mesma forma, estrutura morfo-sintático-semântica para o português falada e se organizam de forma não linear e, sim, simultânea. Mais um desafio para estes estudantes que sofrem preconceito pela sua escrita, por não estar de acordo com o que a escola dita como culta.

Em 2005, a Libras passa a ser inserida como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições públicas e privadas, do sistema

⁵ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.

federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, existe a necessidade de políticas públicas que garantam um acolhimento digno às crianças e famílias surdas, migrantes e imigrantes com o fortalecimento de formação permanente aos professores com enfoque em questões étnico-raciais.

Dentre os pontos destacados no documento Currículo Povos Migrantes (SME, 2021), vale ressaltar os conceitos usados para definir as pessoas migrantes que, segundo o dicionário, significa movimentar-se. Seguem os mais conhecidos, mas que ainda causam confusão em seu entendimento:

Quadro 2 - Conceitos e definições de pessoas migrantes

Conceito	Síntese de Conceitos
	Definição
Apátridas	Pessoas que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país.
Emigrante	Da perspectiva do país de origem, aquela/e que deixou o país para residir no exterior.
Imigrante	Da perspectiva do país de destino, aquela/e que chega ao país para residir.
Migração	Movimento de pessoas. Sair de um lugar para outro com o objetivo de permanecer
Migração Interna	Movimento de pessoas dentro das fronteiras nacionais.
Migração Internacional	Movimento de pessoas entre Estados com objetivo de permanecer.
Deslocamentos Forçados	Movimento de pessoas compelido por fatores que colocam em risco a vida de um indivíduo ou de um grupo de pessoas.
Migrante	Quem se desloca de um lugar para outro com a intenção de permanecer
Migrantes Indocumentadas	Pessoas que migram sem se encaixar em uma das categorias migratórias permitidas pelo Estado de destino, não conseguindo acessar um documento migratório que assegure formalmente a sua condição de residente.
Naturalização	Nacionalidade concedida às pessoas migrantes residentes no país, que tenham a intenção de se tornarem nacionais e que residam no país há algum tempo.
Políticas Migratórias	Regras estabelecidas pelos Estados para definir quem pode ou não entrar e permanecer dentro de suas fronteiras.
Refugiada	A pessoa que, por medo de ser perseguida por causa de sua raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a um grupo social, se vê forçada a deixar seu país. A legislação brasileira inclui também a situação de grave e generalizada violação de direitos humanos.
Retornadas	Pessoas que residiam fora do seu país de origem e decidiram retornar.

Solicitantes de refúgio	Pessoas que aguardam a decisão das autoridades nacionais sobre a sua solicitação de reconhecimento do estatuto de refugiado.
-------------------------	--

Fonte: Elaboração da Autora, a partir do Currículo Povos Imigrantes (SME, 2021).

Precisamos entender tais conceitos para compreender o processo migratório destas pessoas e evitar, assim, o preconceito linguístico e a exclusão destes e, para isso, a necessidade da formação permanente do docente é de extrema importância e o papel do gestor para um olhar minucioso para tais formações:

Lidar com os dilemas de cada unidade é parte da função que desempenha a Equipe Gestora. Em linhas gerais, entende-se como função da Equipe Gestora a administração e coordenação de recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos¹⁰¹. Nesse sentido, os gestores das unidades são atores essenciais para a promoção de ações acolhedoras que incluem e valorizem a diversidade (SME, 2021, p. 90.)

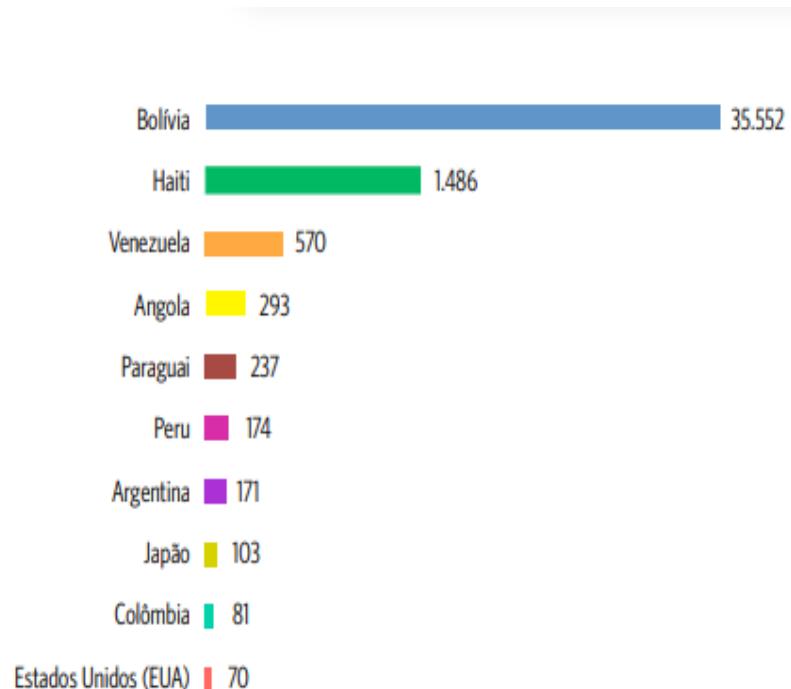
Nesta perspectiva, esses fatores implicam diretamente no trabalho com a diversidade cultural, através de projetos que ressaltam a importância da cultura dos migrantes, suas danças, culinárias, proposta não hegemônicas que potencializam a interculturalidade entre os povos para que as famílias e crianças não esqueçam suas raízes, tradições e histórias.

Nesta terra, somos apenas passageiros, estamos em uma constante viagem de evolução, de solidariedade, acompanhamento e convivência com o outro, então por que nos sentimos donos de um lugar ao qual estamos apenas de passagem?! São Paulo é um dos estados mais populosos do Brasil e destaca-se também pelo grande fluxo migratório que vem recebendo nas últimas décadas.

De acordo com os dados da base da Polícia Federal (2017/2019), os números de migrantes/refugiados registrados no município de São Paulo encontram-se por volta de 360.000 e segundo relatório da OIM, produzido pela ONU (2019) aponta que houve um aumento de 51 milhões de migrantes desde 2010 em todo o mundo.

Destes migrantes, segundo dados da Prefeitura Municipal de São Paulo (30-06-2020), 7.328 alunos estão matriculados nas escolas públicas municipais do estado, divididas nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) que compõem a Secretaria Municipal de Educação. Em sua maioria, são alunos vindos da Bolívia (3.552), conforme consta no gráfico abaixo.

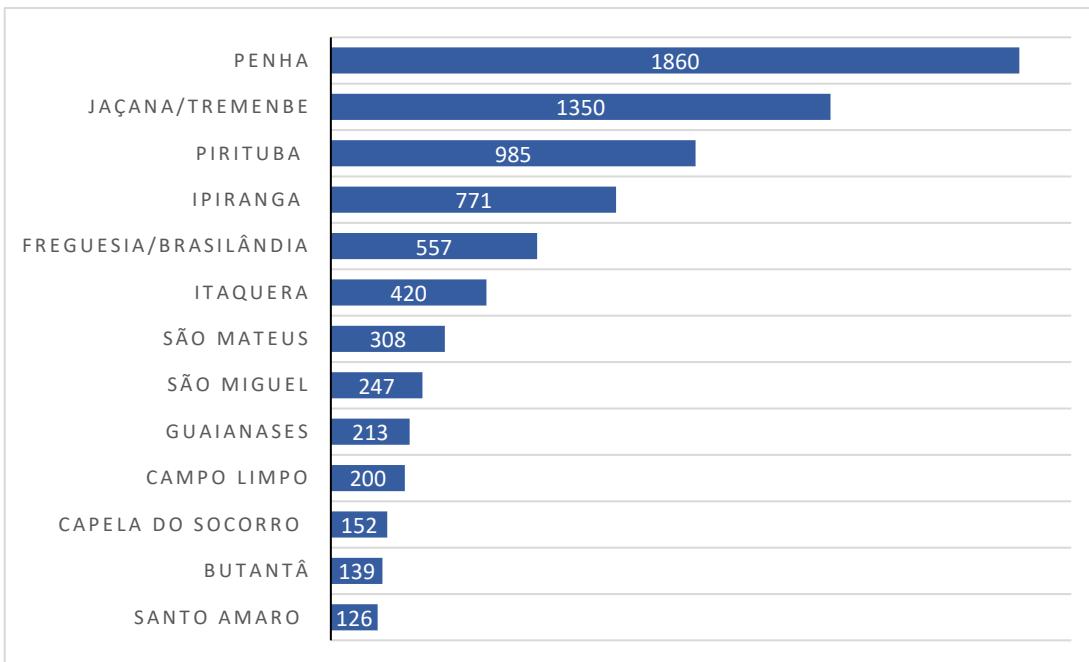
Gráfico 2 - Alunos migrantes matriculados nas escolas públicas municipais de São Paulo



Fonte: Currículo dos Povos Migrantes (SME, 2021).

Estes alunos estão distribuídos nas 13 DRE que compõem as escolas municipais de São Paulo. A zona leste é a que concentra o maior número de migrantes matriculados. Podemos perceber, também, o maior número de diretorias nesta região.

Gráfico 3 - Matrículas por diretorias regionais de educação



Fonte: São Paulo (2021).

Na figura 1, podemos perceber o grande número de estudantes localizados especialmente na zona Leste de São Paulo, que concentra o maior número de diretorias. Analisaremos, neste trabalho, a DRE São Miguel que tem 247 crianças/alunos migrantes matriculados.

Quadro 3 - Diretorias e Regiões

DIRETORIA	ZONA
Pirituba	Norte
Freguesia/Brasilândia	Norte
Jaçanã/Tremembé	Norte
Campo Limpo	Sul
Santo Amaro	Sul
Capela do Socorro	Sul
Penha	Leste
São Miguel	Leste
Guaiianazes	Leste
Itaquera	Leste

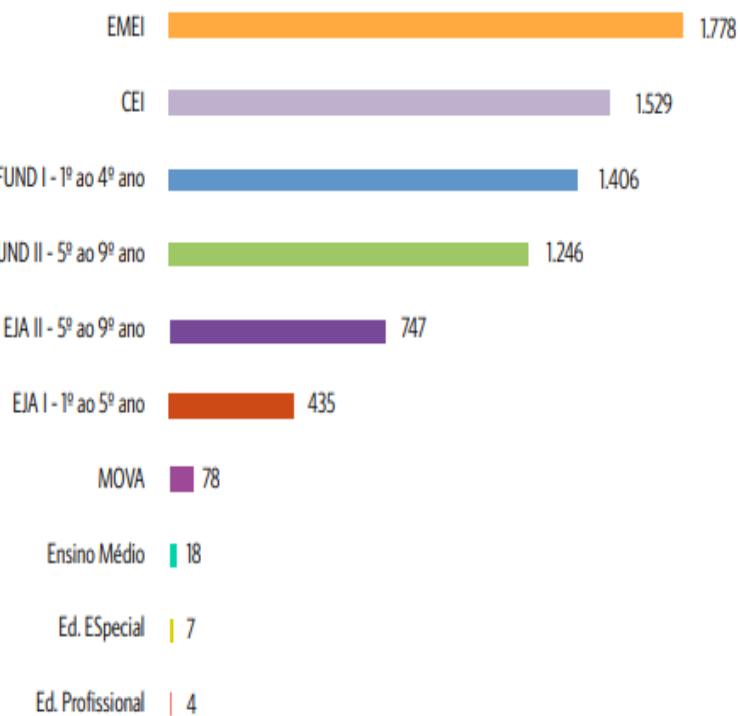
São Mateus	Leste
Butantã	Oeste
Ipiranga	Centro

Fonte: Elaboração da Autora, a partir de São Paulo (2021).

Estes alunos matriculados nas diretorias regionais, estão distribuídos conforme modalidade. No quadro abaixo podemos entender o número de crianças matriculadas nas escolas municipais de São Paulo.

Gráfico 4 - Distribuição de estudantes migrantes por modalidade de Ensino (2020)

Gráfico 3 - Distribuição de estudantes migrantes por modalidade de Ensino (2020)⁴⁶



Fonte: São Paulo (2020).

Desta feita, percebemos um grande número de crianças migrantes matriculadas nas escolas municipais de Educação Infantil, enfatizamos neste contexto a necessidade de formação dos professores para o acolhimento destas crianças e famílias.

O ser humano apresenta tantas singularidades (de personalidade, capacidade, idade, gênero, propriedade, materiais, origem social,

pertencimento cultura etc.), que proclamar a igualdade de todos em uma dessas dimensões não anula ser diferente em outras (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 246).

Essas reflexões nos permitem evidenciar que o diferencial da realidade e história que cada criança carrega é de extrema importância para o acolhimento e trabalho docente, reconhecendo as crianças e estudantes como pertencentes à escola e criando estratégias para que a inclusão destes, de fato, seja feita com todo o direito que lhe é digno, reconhecendo sua cultura e a diversidade.

A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo (PONCE; NERI, 2017 p. 1223).

2.2 Olhares para diversidade cultural

O multiculturalismo ainda é um tema novo tratado nas escolas, em lócus histórico, o primeiro movimento iniciou-se nos Estados Unidos no final do século XIX, movimento iniciado por grupos negros na luta por direitos civis e discriminação no país, de grupos excluídos, discriminados por não pertencerem a mesma classe econômica, social e cultura e que sofrem há tempos o processo de rejeição da sociedade que não se calaram e exigiam por justiça social.

Este processo de luta perpassa as instituições universitárias, que começam a defender estas causas em um segundo momento. Fazemos uma ressalva, que mesmo sendo de forma frágil estas discussões já fazem parte da formação inicial do professor e na formação permanente o multiculturalismo está sendo incorporado nos cursos ofertados.

Segundo Silva e Brandim (2008, p. 56):

Os precursores do multiculturalismo foram professores, doutores afro-americanos, docentes universitários na área dos estudos sociais que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afro-descendentes.

Esses precursores foram essenciais para que no século XX, por meio de novos intelectuais, o tema se voltasse, também, à educação.

Há tempos o multiculturalismo entrou como um dos grandes desafios da educação, pertencendo aos currículos e tendo um espaço de luta contra a opressão

e discriminação que se dá nas práticas educacionais, uma luta diária que versa diminuir o preconceito que existe contra este grupo minoritário.

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar é problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pró diversidade nasce da rebeldia ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo "normalizando-o" e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou "segregando-o" em categorias fora da "normalidade" dominante (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 123-124, grifos do autor).

Os temas ainda são pouco discutidos nas escolas e se contradizem na prática dos educadores, pois, nas formações, os professores são preparados para tratarem da diversidade em suas aulas, mas estas questões precisam de mais potencialidade para que, de fato, façam parte do contexto escolar.

De acordo com Gimeno Sacristán (2002), o tema diversidade deve ser encarado com naturalidade pelos professores e pela escola, pois a diversidade, assim como a igualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Pérez Gómez (1998) apresenta o conceito de cruzamento de culturas, entendido entre a relação educação e cultura e menciona a escola como centro deste cruzamento, onde o estudante pode se relacionar em todas as experiências que a educação o pode oferecer, questões estas que não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sendo coparticipantes destas exclusões e inquietude das crianças. Na sociedade atual existem algumas concepções de multiculturalismo, dentre elas a discursiva que afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Assim, a perspectiva intelectual de multiculturalismo, nos remete a romper com o paradigma de incluir as pessoas ao seu padrão cultural de forma engessada,

prevalece o conceito de que cada cultura tem sua história e cada história tem sua importância. O fortalecimento do espaço nas escolas para discussões sobre a raiz de nossa identidade e para o fortalecimento destas culturas.

A falta de preparação e formação inicial e permanente dos educadores faz com que a interculturalidade se torne invisível no chão da escola e tais assuntos essenciais não sejam discutidos, o que as autoras Moreira e Candaú (2008) chamam de “daltonismo cultural”. Esse daltonismo cultural “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não as colocar em evidências na sala de aula por diferentes razões [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2008 p. 27-28).

A necessidade do reconhecimento enquanto seres produtores de culturas, de identidade é imprescindível para o rompimento do “daltonismo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2008), não excluindo a história do outro pelo fato de ser diferente da nossa, histórias, mas enfatizando a riqueza que todas elas têm pelo simples fato de serem únicas. Conforme a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; [...] (MEC, 2015, p. 1).

Para que haja justiça curricular existe a necessidade de interligarmos as justiças sociais existentes, pois os problemas de diversidade cultural estão intimamente ligados à desigualdade social existentes. E para isso o professor necessita levar em conta a história do seu território e a construção histórica de sua turma para que haja uma articulação social e coletiva.

Podemos perceber que nas escolas de Educação Infantil existe as diversidades e desigualdades e que muitas vezes são ocultadas pelos professores e gestão escolar, por se tratar de questões complexas as UEs vivem o desafio de procurar formas e respostas para resolver estas situações. Mas conforme consta no Currículo de Educação Infantil (SME, 2019, p. 33), “As desigualdades não podem ser vistas como algo natural; é preciso lutar contra elas, pois são injustas com as crianças”.

O Currículo dos Povos Migrantes (SME, 2021, p. 99) traz algumas propostas para trabalhar a cultura dos povos migrantes/ refugiados nas salas com as crianças:

- Livros com protagonistas migrantes, sobretudo as nacionalidades que temos na RME;
- bonecas e bonecos de diversas tonalidades e características (cabelos crespos e curtos, tranças, cabelos lisos com pele clara, escura, representando diversidade étnica e racial);
- contos de princesas, rainhas e super-heróis de outros países, para permear o imaginário infantil, como por exemplo de princesas africanas e asiáticas;
- imagens no espaço escolar que representem a diversidade racial, cultural (mural, painel);
- convite às famílias migrantes para contação de histórias, realização de culinária de seus países;
- ao longo do ano, promover eventos como, por exemplo, a festa da família com presença marcante de alimentos, adereços, músicas, de diversos países e de diversas regiões do Brasil;
- trazer para as rodas de música a diversidade musical, canções dos países dos diversos continentes;
 - brincadeiras com tecidos (sling, aguayo etc.) como fazem as famílias bolivianas, angolanas dentre outros países;
- costura manual com cola e construção de livros de tecidos (para vivenciar a costura, sendo esta parte do trabalho de muitos familiares migrantes);
- construção de instrumentos musicais com sementes já que diversos países do mundo utilizam sementes para construção de instrumentos musicais;
- danças e movimentos das diversas etnias.

Enfatizamos que, com estas propostas, além de levarmos a cultura dos migrantes/ refugiados elas se tornaram mais reconhecidas e valorizadas e as famílias mais próximas da vida escolar dos filhos.

2.3 O “eu” e o “outro” peculiaridades das crianças migrantes

[...] eram coisas que estavam muito dentro de mim e que eu tinha como algo banal. Até achava que nunca poderia ser objeto de tese, mas, de repente, porque me aventurei a fazer disso a minha tese - percebi o quanto importante ela era para mim e o quanto importante também, ela poderia ser para os meus pares (FAZENDA, 1999, p. 134).

Trago esta citação, pois escrever sobre a própria prática é um ato difícil e desafiador, pois me faz resgatar a essência de outrora que talvez, com o tempo, tenha me esquecido.

Dessa forma, conforme mencionado pela autora, não escrevemos sobre o “Eu” na pesquisa pelo simples fato de achar que ele não terá tanta importância para o outro. Só percebemos o quanto é importante a partir do momento que pesquisamos a fundo sobre o tema e suas exclusões e fazemos uma relação com o que já vivemos, é quando começamos a acreditar que de fato estamos no caminho certo.

Para Chizzotti (2011, p. 102):

Os relatos ou “estórias” de vida designam a história de uma vida contada a outrem, tal qual foi experienciada pela pessoa que viveu, tornando o seu ponto de vista como referência fundamental, tendo como objetivo obter informações sobre eventos passados, vividos ou testemunhados pela pessoa e ainda não registrado (grifos do autor).

Nesta perspectiva, minha história em sala é recente, mas grandes desafios já foram enfrentados durante meu percurso de vida. Escrever é desafiador, pois exige prática, planejamento das ideias e muita leitura para colocarmos os pensamentos e sentimentos na escrita. Fazenda (2001, p. 11) enfatiza que:

As sobrecargas de trabalho que habitualmente assumimos costumam nos deixar órfãos da escrita. Foi preciso muito esforço para recuperar essa maternidade. Assim, decidi parar, para poder exercer o que mais gosto de fazer na minha profissão depois de dar aulas: escrever.

Desta maneira, compartilho um caso de quando tinha 19 anos de idade, cursava letras na PUC-SP e trabalhava em uma empresa de *Call Center* para pagar os estudos. Na graduação, lembro-me do saudoso professor F. de linguística, tive com ele o primeiro contato com teóricos que trazem luz sobre preconceito linguístico e aquisição de linguagem, ele nos incentiva a escrever e analisar a estrutura do texto de forma a compreender a sua construção. Em uma de suas aulas, o professor F. pediu, como proposta de um trabalho, uma entrevista com alguém cujo sotaque fosse “diferente” do nosso para fazermos a análise do discurso.

Logo lembrei do J. que trabalhava comigo, migrante da cidade de Alagoas, tinha vindo para São Paulo para estudar e trabalhar, na época os colegas riam do seu sotaque, mas ele não se importava, pelo menos era o que demonstrava. Trabalhávamos juntos e conversamos bastante, pois sou migrante do Maranhão, mas como morava há um tempo em São Paulo, o sotaque já não fazia parte do meu vocabulário.

Convidei-o para participar deste trabalho, expliquei como funcionaria e marcamos o dia e horário para conversarmos, levei um gravador, escrevi as perguntas que faria a ele e começamos a entrevista, pois, eu queria entender a história de vida de J. “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (CHIZZOTTI, 2011, p. 101).

Ainda, menciona o autor que,

A história de vida procura superar o subjetivismo impressionista e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido e constituir-se em método de coleta de dados do homem concreto. No contexto da pesquisa, tende a romper com a ideologia da biografia, modelar de outras vidas para trabalhar os trajetos pessoais no contexto das relações pessoais e definir-se como relatos práticos das relações sociais (CHIZZOTTI, 1991, p. 96).

J. demonstrava timidez e, por vezes, tivemos que retomar a gravação, pois ele dizia que não estava bom e queria gravar novamente. Aos poucos foi contando sua história, com quem morava, porque e em busca do que veio para São Paulo. Lembre-me que umas das perguntas que fiz foi sobre o seu sentimento quando as pessoas falavam do seu sotaque e ele respondeu que se sentia envergonhado, pois não sabia falar “corretamente”, fazendo referência ao vocabulário paulistano. Após a entrevista, conversamos um pouco mais e disse a ele sobre meus sentimentos quando criança e que isso, aos poucos, passaria.

Este foi o primeiro trabalho ao qual me vi sensibilizada com o outro e com as questões de migrações, variação linguística e acolhimento aos que migram. Como professora, tive outros desafios, compartilho um deles que me fez refletir sobre o acolhimento e as práticas de ser professor.

Meu primeiro desafio como professora de criança pequena aconteceu em uma escola no extremo Sul de São Paulo, um bairro periférico e acolhedor. As crianças eram falantes e adoravam contar causos que aconteciam aos finais de semana em sua casa, com a família e amigos. Entre tantas conversas das crianças observava E., uma criança migrante boliviana que se sentava e ouvia o que os colegas falavam, sem entender, é claro, pois quando tentava conversar com ela, as palavras soavam aos meus ouvidos sem entendimento ao que queria dizer, e nestes momentos, as demais crianças riam e falavam que a colega “falava engraçado”. Aquela situação me intrigava, pois eu não sabia falar a sua língua que era o espanhol, mas por se tratar de uma cidade pequena carregava, em sua linguagem, variações que dificultavam o entendimento em suas falas.

Por esta razão, conversar com a coordenadora e demais colegas, a quem pedia auxílio para aquela situação, foi relevante, pois durante as rodas de conversa, brincadeiras cantadas percebia que E. não queria participar, por sentir-se envergonhada e a troca com os demais me fizeram enxergar e trazer proposta de inserção da E., que saiu do contexto de excluída e passou ser incluída nas propostas da sala.

Pesquisei alguns projetos que poderia desenvolver com ela e com a turma e uma entre tantas alternativas foi trazer um pouco da Bolívia e suas tradições, culturas e costumes para sala e apresentar às outras crianças um pouco da história do país de E. Durante aquele ano, desenvolvemos juntos pesquisas na internet sobre comidas e músicas e tradições da Bolívia. Aos poucos, fomos pesquisando e conhecendo um pouquinho sobre os costumes e história da Bolívia e era claro o quanto E. estava feliz em dividir sua história com os colegas. Percebia isso quando brincávamos de peão, brincadeira na qual E., de 5 anos, tinha facilidade e sentia-se satisfeita em ensinar aos colegas da turma que ainda não sabiam.

Foi um trabalho prazeroso, pois percebi que entre tantas famílias consegui, de alguma forma, fazer a diferença e incluir a E. na interação com outras crianças e professores durante aquele ano, mas sinto que muito deveria ter sido feito. Este foi o primeiro caso ao qual me deparei, mas durante a caminhada como professora, vi outras colegas com o mesmo desafio e buscando soluções para incluir as crianças e entender suas dores, angústias e felicidades através de gestos ou mímica, pois a língua era dificultador para estreitar estas relações e, mesmo dando algumas alternativas, percebi que a escola e as professoras ainda são resistentes quanto ao processo de mudança e acabam por aceitar somente o que está regido nos documentos.

O contraste Eu (migrante) x Outros (nacionais), de acordo com Oliveira (2000), no texto “Os (des)caminhos da Identidade”, acaba por ser um marcador do jogo de inclusão e de exclusão. Por isso, as boas intenções devem ser cuidadosamente elaboradas para que não marquem ainda mais uma identidade já abalada no processo migratório.

Assim, na relação com o eu, o outro e o nós, um dos campos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona que, através das interações, do contato com o outro e da troca, as crianças começam a se questionarem, entender outras formas de viver e se perceber no mundo. Nota-se que a busca por novas alternativas entrelaça estas relações, com diferenciação e respeito entre o eu e o outro para o fortalecimento do nós.

Contudo, considerando a criança como um ser histórico e que se desenvolve através das interações, de acordo com o meio em que vive, é através das experiências vividas que se constitui e se forma nas relações culturais e sociais estabelecidas ao longo da vida. Para Wallon, a criança se reconhece como sujeito “eu” a partir do

contato que ela tem com o “outro” e é através das relações o momento em que se nota uma perspectiva sobre si.

[...] a criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, com uma perspectiva própria, situando-se, e aos outros, em relação a si mesma. Ela só pode fazer isto deixando de apresentar-se flutuante e dispersa entre as diferentes partes que aí se encontram enleadas, renunciando à sua ubiquidade, retirando o que não é ela mesma, dissociando a experiência que ela vive de acordo com a categoria do eu e do não-eu [...] (WALLON, 1979, p. 56).

Nesta mesma direção, podemos perceber por exemplo, a diferenciação do “eu” e do “outro” nas escolas de Educação Infantil nos momentos em que as crianças precisam dividir brinquedos, esperar sua vez para falar, respeitando o outro e nas relações entre pares. Neste momento, a criança ainda não consegue entender esta divisão de espaço e seus impulsos, o que diariamente é ensinado pelos professores e a partir deste intermédio as crianças conseguem entender a diferenciação e o respeito entre o “eu” e o “outro”. Wallon (1979) evidencia a importância da convivência em grupos sociais para que essa diferenciação, de fato, seja percebida.

Na relação com outras crianças existe uma diferenciação entre o “eu” e o “outro”. A criança migrante difere das crianças brasileiras no sotaque e em suas tradições, mas entende-se que a escola de Educação Infantil é o lugar privilegiado de aprendizagens e interações entre criança-criança e criança e professor. Através destas relações acontece o que Wallon (1979) chama de diferenciação entre o “eu” e o “outro”, que é ao mesmo tempo o lugar de peculiaridades, mas também primordial para que as exclusões sejam rompidas.

Assim, tratando-se desta diferenciação, especificamente nos casos dos migrantes, ainda existem contradições e conflitos sociais que alimentam a exclusão das crianças e famílias migrantes, pois estas relações ainda são fracas entre crianças brasileiras e migrantes na Educação Infantil. Algumas crianças brasileiras se negam a brincar e interagir com crianças migrantes, pois estranham a sua linguagem e características físicas.

A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017, **versa na sessão VI** - acolhida humanitária, a todos que necessitam, independentemente do motivo que os tenha levado a mudar para outro país. Nesta perspectiva, o verbo acolher vem do latim *acolligere*, que significa abrigar, proteger, e acolher, refugiar, dar ou receber junto de si. Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009, n.p.) afirma que:

A primeira função social do acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de educá-los e educá-los em sua integridade no período em que estão na instituição, completando e compartilhando a ação da família/responsáveis. A segunda é a função política de promover a igualdade de oportunidade educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e a possibilidades de vivências das infâncias.

Sabe-se que a escola é o lugar onde inicia-se o desenvolvimento integral das crianças, onde elas interagem, brincam, socializam, se relacionam, o lugar onde aprendem a enxergar o mundo. O acolhimento é imprescindível para a construção da identidade deste sujeito e para que se sinta pertencente a este novo ambiente.

Neste cenário, a proposta do acolhimento deve ser feita antes mesmo do início das aulas com as crianças, no primeiro contato com a família para a ampliação do vínculo entre família e escola e que esta relação permaneça durante o ano letivo.

Neste processo, os professores devem priorizar a formação permanente, pois além disso cabe ao professor a função de ensinar, acolher, integrar, estimular e orientar essas crianças, levando em conta, também, a sua história de vida, Catarzi (2013, p. 9), “Uma pré-escola renovada precisa ser constituída por uma tripla dimensão de competências: 1 (competências culturais e psicopedagógicas; 2 (competências metodológicas e didáticas; e 3 (competências relacionais)”.

As abordagens trazidas pelo autor enfatizam a necessidade da formação para que isto, de fato, ocorra nas unidades de Educação Infantil, em especial como possibilidade de acolhimento e crescimento pessoal das crianças.

Salienta-se a problemática de comunicação, as crianças migrantes e refugiadas, tendo uma estratégia no acolhimento, podendo incluir, a priori, estratégias de comunicação não verbal, através do toque, do gesto e olhares, Catarzi (2013, p. 8) destaca:

A ambientação e o acolhimento representam um ponto privilegiado de encontro entre a escola da infância e as famílias, visto que fornecem a oportunidades preciosas de conhecimento e de colaboração que podem se iniciar por meio de contatos e encontros antes mesmos da entrada dos pequenos na escola. É, certamente, importante a capacidade do professor e da escola, em seu todo, acolher as crianças de modo personalizado a lidar com as suas emoções e a de seus familiares durante os delicados momentos de separação, de ambientação cotidiana e de construção de novas relações com os colegas e com outros adultos [CEDES,1995].

Acolher as crianças nos seus diversos aspectos, para além da escola. Na escola este acolhimento deve ser feito nas organizações dos espaços, tempos e

materiais, que devem ser planejados e contemplados para a importância do brincar, para integração dos saberes e pleno desenvolvimento.

CAPÍTULO III

3 UM OLHAR SENSÍVEL PARA FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

António Nóvoa

Enfatizo, com esta citação, a importância para a formação dos professores, pois são eles o alicerce para construção e formação de sujeitos competentes, éticos e humanos, mas estes professores precisam enxergar-se dentro deste contexto e perceberem a força que têm.

A sensibilidade se faz presente em todos os momentos desta pesquisa, mas um olhar sensível para a formação dos professores é relevante para que possamos alcançar aqui os objetivos pretendidos.

A palavra formação nos remete a vários conceitos e campos. Severino (2006, p. 621) resume a palavra como “processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural deve ser um ser cultural, uma pessoa”. No entanto, ainda ressalta que o “sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser” (SEVERINO, 2006, p. 621). Enfatizando que, de todos os significados, o mais importante é o reflexivo, momento em que o ser faz uma autorreflexão sobre o que ocorre com ela mesma e o seu desenvolvimento profissional.

Em termos históricos, o processo de formação de professores demorou para ser efetivamente válido no contexto escolar. No Brasil Império, ainda não se pensava em concurso ou formação, mas existia a necessidade de aumentar esse quadro devido à grande demanda de estudantes. Nesta época, o Estado admitiu professores

sem formação, mas sua remuneração era menor do que as outras profissões, o que prevalece até os dias atuais.

Em 1835, os valores religiosos e morais eram os mais valiosos e, nesta época, surgiram as primeiras escolas de formação de professores, mas os conhecimentos destes eram menos valorizados do que os religiosos e morais.

Nota-se que o ser professor se iniciou com a universalização do ensino, que deixou de ser ministrado exclusivamente pelas igrejas e passou a ser concebido pelas escolas, onde era ministrado por pessoas treinadas para aquela função. Este processo teve início no século XIX, marcado pela formação dos sistemas nacionais de educação na Europa.

Todo este processo passou a ser formal e caracterizado pelo Estado, conforme Green (2013, p. 2),

O sistema nacional de educação, portanto, representou um divisor de águas no desenvolvimento da aprendizagem. Sinalizou não apenas o advento da educação em massa e a disseminação da alfabetização popular, mas também as origens da "escolarização estatal" - o sistema que passou a predominar no desenvolvimento educacional de todas as sociedades modernas no século XX⁶.

Percebe-se que a partir deste momento, o Estado torna-se o responsável pelo sistema educacional brasileiro e não mais a Igreja, embora mesmo depois de séculos ainda ocupe um lugar central dentro de algumas instituições.

Ao longo do contexto histórico, percebe-se que não era necessário um diploma para dar aula. Alguns professores cursaram o Magistério após o Ensino Médio e estavam preparados para ensinar. A formação pedagógico-didática vem em decorrência do domínio dos conteúdos, do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço".

A formação era dada como forma de reciclagem para aqueles professores que estavam sendo preparados para o mercado de trabalho, aquele que ensinava e que transmitia o seu saber.

⁶ Tradução minha para: *The national education system, therefore, represented a watershed in the development of learning. It signaled not only the advent of mass education and the spread of popular literacy, but also the origins of "state schooling" - the system that came to dominate the educational development of all modern societies in the twentieth century* (GREEN, 2013, p. 2).

3.1 Formação do professor para inovação

Atualmente a formação inicial dos professores é vista como frágil, pois nas universidades são trabalhadas muitas teorias e poucas práticas. Nóvoa (1995) traz a ideia de uma formação inicial subsidiada em laboratórios para que os futuros professores tenham um pouco destas experiências vivenciadas na prática e as escolas têm o papel fundamental de possibilitar tais formações aos educadores, trazendo temas que não foram possíveis de serem atendidos na educação inicial. Neste contexto, a escola assume o papel de formador dando o pontapé inicial para estes educadores em início de carreira.

Toda a formação encerra um projeto de acção. E de trans-formação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1995, p. 21).

Percebe-se que órgãos educacionais têm se empenhado para garantir diferentes programas com objetivo de criar inovações curriculares para melhoria das práticas pedagógicas e hoje existem possibilidades e oportunidades de formação para além da prática docente, que além de melhorar o trabalho dos professores ajudam na transformação do eu, de modo a crescer como pessoas, nos tornando mais críticos, seres pensantes, pesquisadores, mediadores e estimuladores na produção do conhecimento e para um posicionamento frente às transformações.

Tais programas têm uma concepção mais ampla de uma educação para toda a vida, para o desenvolvimento como realização do ser humano. Não podemos esquecer que o conhecimento que adquirimos hoje, embora possa envelhecer rapidamente, nunca deverá ser descartado.

Neste sentido, a Prefeitura Municipal de Educação contempla uma formação continuada, com jornada de trabalho opcional aos docentes, com alteração no salário para que estes tenham uma formação continuada centrada nas escolas. A primeira iniciativa de formação foi em 1992 pelo Estatuto do Magistério Público Municipal. Quando era secretário da Educação, Paulo Freire mencionou que uma de suas prioridades era a formação dos professores da rede.

“[...] terá como um dos seus eixos básicos a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer” (FREIRE, 2000, p. 80).

Logo, sob a gestão do Paulo Maluf, em 1993, houve a ampliação da jornada de trabalho que até então era de 20 horas de trabalho opcional para Jornadas Especiais⁷, com a Lei n 11.434, de novembro de 1993. Além da ampliação das jornadas, também houve uma alteração nas nomenclaturas.

Em 1996 a LDBEN ressalta ainda que:

as redes de educação promoverão a valorização dos seus profissionais, assegurando-lhes, dentre outros, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho prevista nos seus estatutos e planos de carreira, além de aperfeiçoamento profissional continuado (BRASIL, 1996, n.p.).

Quadro 4 - Histórico do PEA

Concepções Orientadoras	Gestão	Dispositivos legais
Qualidade total da educação (1993-1996)	Paulo Maluf (PFL)	Portaria nº 2.083 de 1994
Os Quatro Pilares da Educação (1997-2000)	Celso Pitta (PPB)	Portaria nº 3.826 de 1997
Qualidade Social da Educação (2001-2004)	Marta Suplicy (PT)	Portaria nº 1.654 de 2004
Os Grandes Programas Educacionais (2005-2012)	José Serra (PSDB) 2005 a 2006 Gilberto Kassab (DEM) 2006 a 2012	Portaria nº 04057 de 2006 Portaria nº 1.566 de 2008
Qualidade Social da Educação e Gestão Democrática (2013-2016)	Fernando Haddad (PT)	Portaria nº 901 de 2014
Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva (2017 – atual)	João Dória Júnior (PSDB) 2017 Bruno Covas 2018 a atualidade	Portaria nº 901 de 2014 Instrução Normativa nº 01 de 2020 (jan. 2020)

Fonte: Adaptado de Beltran (2012, p. 43).

⁷ Jornada Especial Ampliada; Jornada Especial Integral; Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalhos semanais; Jornada Especial de Hora-Aula Excedente e Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente.

Vale ressaltar que devido ao ideário de educação de qualidade que circulava à época, o foco principal do Plano Especial de Ação (PEA) era resolver os problemas da escola e não a formação docente.

Em contrapartida, podemos perceber investimentos direcionados à formação docente, na gestão da Marta Suplicy (2001-2004), com investimentos direcionados à formação continuada dos professores em ambiente externo e nota-se que somente no final da gestão houve alterações nos dispositivos legais para formação no PEA e aprimoramentos na formação continuada centrada na escola.

A Portaria nº 1.654, de 05 de março de 2004, acrescentou ao PEA:

[...] instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articuladas com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional (SME, 2004, n.p.).

Vale citar que embora a gestão tenha trazido a questão da formação dos professores para o PEA, ela não se difere das gestões anteriores em que incluiu também a implementação de projetos educacionais da cidade e não somente a formação dos professores neste momento. Podemos perceber isso nas gestões seguintes, mas sabe-se também que embora o PEA não seja um lugar de autonomia, pois está relacionado à implementação de políticas públicas ele é um dos mecanismos usados para formação do professor, momento em que adquire conhecimento e desenvolve competências para potencializar e enfrentar os desafios que existem dentro e fora da escola.

A instrução normativa SME nº 1º de 2020, menciona que:

Art. 1º Reorientar o Projeto Especial de Ação – PEA, instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais – UEs, da Rede Municipal de Ensino – RME, que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação.

Art. 2º O PEA deve ser planejado para atender as Etapas e Modalidades da Educação e em consonância com os princípios e concepções do Currículo da Cidade, as políticas da educação inclusiva, integral e equitativa, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (SME, 2020, n.p.).

E para Educação Infantil, enfatiza que:

a) a organização de tempos, espaços, materialidades e interações que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências de forma a contemplar os interesses e o engajamento dos bebês e crianças em projetos individuais e/ou coletivos a partir da escuta e da observação atenta do

educador, assegurando o respeito aos seus diferentes ritmos e necessidades, possibilitando a construção das culturas infantis;

b) as múltiplas linguagens como forma de manifestação, expressão e conhecimento de mundo que devem fazer parte do universo da infância e garantir experiências integradoras sem fragmentá-las como conteúdos disciplinares, mas que dialoguem com as diversas culturas, que considerem as diferenças e aproxímem as crianças das práticas sociais;

c) a brincadeira como forma de expressão e conhecimento do mundo que se constitui como a principal linguagem das crianças, sendo por meio dela que experimentam, criam e aprendem sobre a cultura na qual estão inseridas, modificando-a e produzindo as culturas infantis;

d) a auto avaliação das Unidades Educacionais, com vistas a assegurar a qualidade da Educação Infantil, com objetivo promover tempos e espaços para reflexão análise e busca de encaminhamentos para mudanças necessárias ao contínuo aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico;

e) a importância do acompanhamento, reflexão, planejamento, da utilização de diferentes instrumentos de registros e da avaliação dos processos de aprendizagens, considerando cada um dos bebês e crianças;

f) a participação das famílias, constituindo-se como trabalho complementar e de partilha de responsabilidades;

g) a construção do Projeto Político-Pedagógico com a participação do professor da primeira infância, por meio da articulação de conhecimentos teórico-práticos e de vida em suas intervenções pedagógicas como um observador participativo que acompanha e intervém para oferecer contextos e ambientes de qualidade às experiências infantis dando-lhes a possibilidade de exercer o seu protagonismo;

h) a indissociabilidade do cuidar e do educar como princípio de Educação Básica;

i) o direito linguístico dos bebês e crianças surdas por meio da garantia de um ambiente comunicativo que permita a aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras em idade própria, permitindo a articulação entre as experiências visuais com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a fim de promover o seu desenvolvimento integral (SME, 2020, n.p.).

Todas as propostas do PEA devem estar articuladas com as políticas públicas e Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. Vale destacar que, embora o PEA seja responsabilidade da Cordenador Escolar-CP, ele é um documento da instituição escolar e, portanto, é de colaboração coletiva, partindo de uma perspectiva de gestão democrática em que todos os envolvidos devem participar das escolhas.

Desta feita, percebemos que a formação permanente nas escolas vem para valorizar os profissionais de educação. Contudo, a formação centrada nas escolas na Jornada Especial Integrada de Formação (Jeif) para os professores da Prefeitura de São Paulo segue as diretrizes de política educacional, emanadas pela Secretaria Municipal de Educação em consonância com o Currículo da Cidade de São Paulo, em seu Art. 7º dispõe a jornada de trabalho dos servidores que optarem por Jeif, na seguinte conformidade: Na JEIF referida no inciso II deste artigo, às 15 horas adicionais serão cumpridas da seguinte forma:

Quadro 5 - Formação Jeif -15 horas semanais

HORAS	FORMAÇÃO
Cinco (5) horas PEA	Relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e deve estar em consonância com as orientações e diretrizes da SME.
Três (3) horas horário coletivo	Formação permanente centrada também nas escolas e a partir delas existe a troca entre os professores sobre os desafios trazidos pelas crianças e famílias, trocas de experiência e reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala a fim de melhorar a prática dos professores.
Três (3) horas-aula (HA)	Realizadas na UE, momento em que os professores organizam o planejamento, as salas e preparam atividades.
Quatro (4) horas -aula	Em local de livre escolha

Fonte: Construção da Autora (2022).

As formações são necessárias, pois servem, também, para pensarmos nas necessidades de aprendizagens individuais e para resolução de problemas que os professores não conseguem solucionar sozinhos, mas sabemos que ainda falta uma conscientização coletiva dos professores e coordenação para que os assuntos discutidos no estudo e autoformação, de fato, façam parte do processo escolar e que usar esta formação para informes e assuntos não pedagógicos pode ser deixado para outro momento.

Bauman (2007) A humanidade hoje vive em tempos líquidos, momento em que vivem o amanhã e esquecem o hoje. Desta forma, quanto mais rápido e curto o tempo e as relações, mais valoroso e adequado será nas perspectivas líquidas modernas.

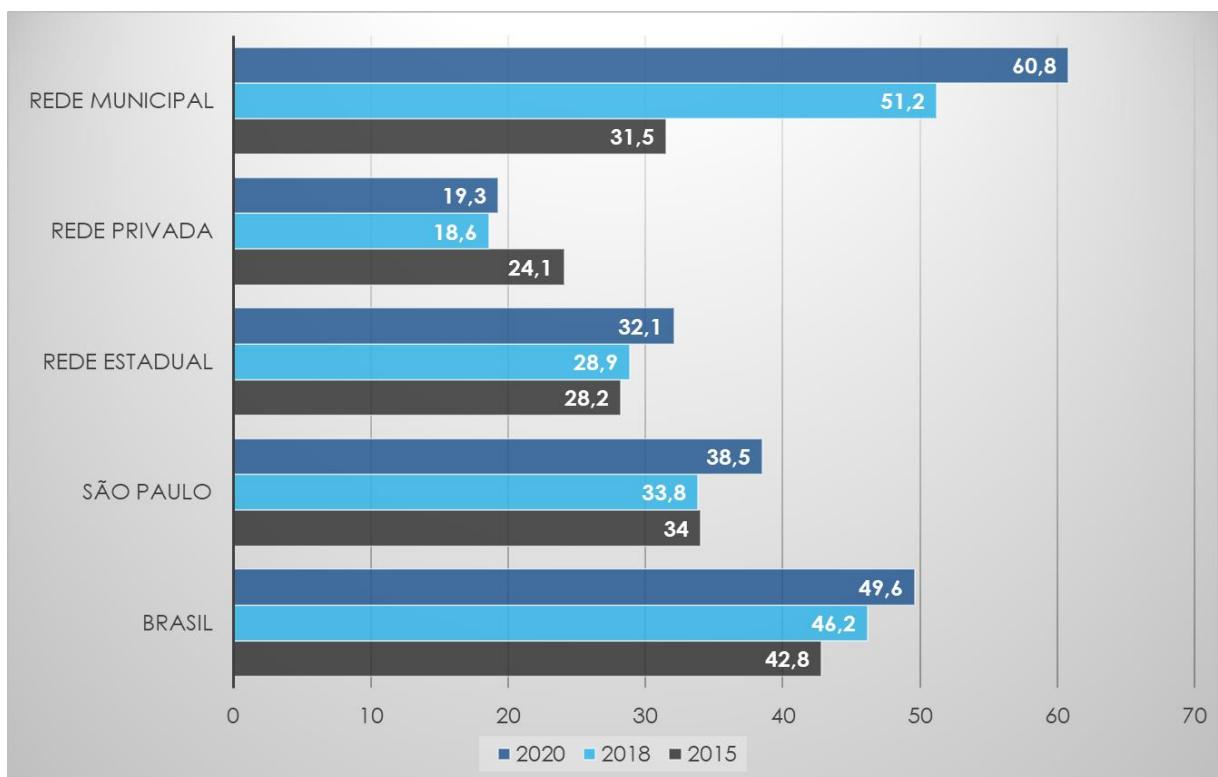
Vivemos em uma época que o cenário brasileiro tende a uma necessária renovação do sistema educacional, visto que as crianças estão mudando e, assim, as características da escola também precisam ser inovadoras. “Se o século XX se caracterizou como o século da produção em massa, o século XXI já se configura como o século da sociedade do conhecimento”, conforme Feldmann (2003, p.142), o que exige um olhar para formação dos professores e enfoque para a configuração curricular.

Posto isto, pensando na formação externa da escola o Plano Nacional de Educação (2014), prevê, em sua meta 16,

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE-2024, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, n.p.).

Em 2020, o relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, sobre o percentual de professores de educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, traz um aumento conforme verificamos no gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Percentual de professores com pós-graduação



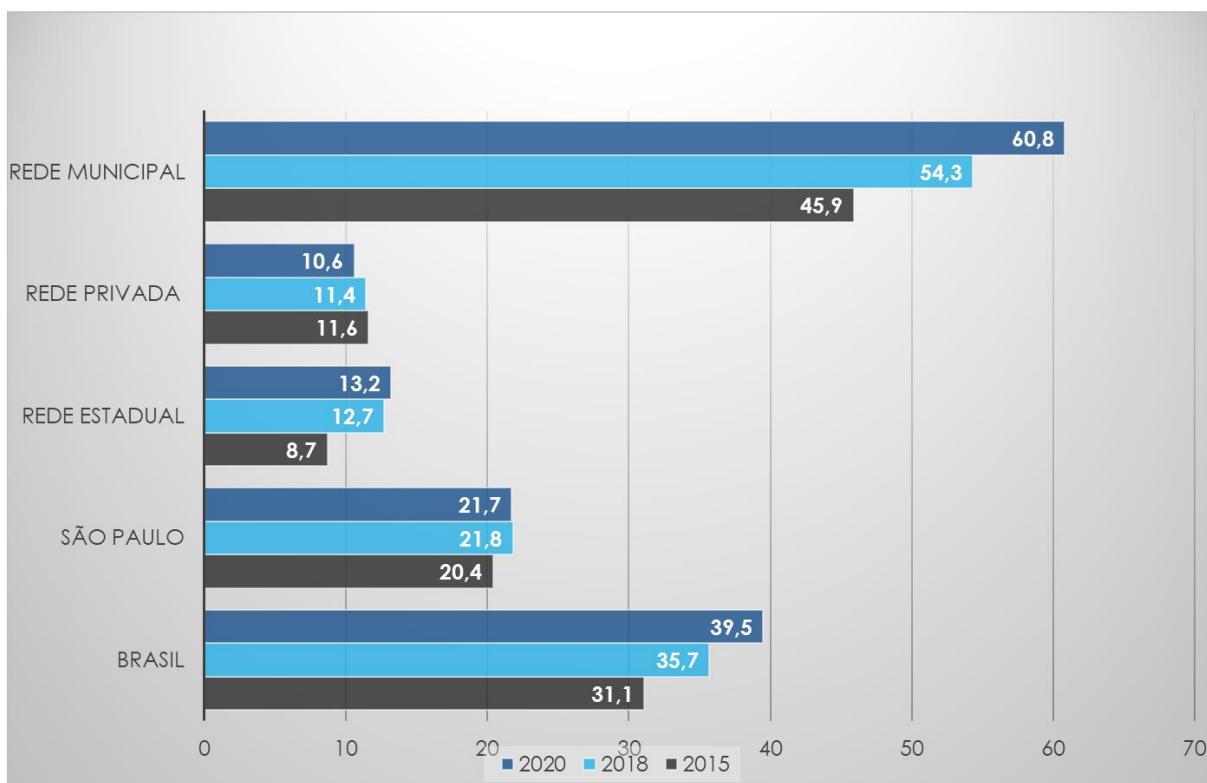
Fonte: Elaboração da Autora, a partir do Observatório do PNE (2020).

De acordo com o Observatório do PNE (OPNE, 2020, n.p.):

O percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou no período de 2013 a 2020 e o percentual de professores com pós-graduação nesse período se deve particularmente à titulação em nível de especialização. Em 2020, 46,6% (quarenta e seis vírgula seis por cento) dos docentes na educação básica possuíam o nível de especialização, 4,1% (quatro vírgula um por cento) mestrado e 0,9% (zero vírgula nove por cento) doutorado.

Houve um aumento também no percentual de professores de Educação Básica com formação continuada, conforme podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Percentual de professores com formação continuada



Fonte: Elaboração da autora, a partir do Observatório PNE (2020).

Ainda de acordo com o OPNE, o percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou, de 2013 a 2020, de 30,6% para 39,5%. Entretanto, preveem-se dificuldades para o atingimento da meta (100% dos profissionais da educação básica). Considerando apenas os docentes (Indicador 16B), seria necessário formar cerca de 160% mais professores do que os atualmente formados, até o final da vigência do PNE.

Outrossim, não é novidade que os professores precisam de formação continuada dentro e fora da escola para inovação do trabalho docente, mas enfatiza-se a necessidade de uma formação também direcionada aos recursos tecnológicos, principalmente em um contexto pandêmico, situação global gerada pela pandemia da Covid-19, momento em que as escolas tiveram que reinventar, alterar seus calendários, suas aulas, seus currículos e seu cotidiano escolar como um todo.

Neste contexto, alguns desafios vieram à tona para os professores, crianças e famílias, entre eles a utilização dos recursos tecnológicos, nos quais crianças, estudantes e professores tiveram que se adaptar a um novo modo de aprender a distância por meio do uso de recursos tecnológicos. A gestão escolar e os professores aprenderam a usar as tecnologias, para que de alguma forma as crianças tivessem acesso aos conteúdos educativos e não fossem excluídos deste novo cenário, mas sabemos que, infelizmente, muitas crianças não tiveram acesso a estas aulas de forma remota, pois muitos não tinham celular, computador ou internet para assistir às aulas.

A tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis a seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham, de forma científica, crítica e ética na sociedade brasileira. Dessa forma, efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção de um projeto político-pedagógico, que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo (FELDMANN, 2003, p. 149).

Pensar nas diferentes dimensões do currículo hoje é ressignificá-lo enquanto elemento flexibilizador potente, que garanta o conhecimento e as aprendizagens necessárias às crianças e aos estudantes a partir de suas interações. A mediação tecnológica ligada à diversidade de situações e contextos coletivos e pessoais favoreceu a reconfiguração do currículo numa perspectiva mais aberta, flexível e humana, levando em consideração as experiências vividas pelas crianças, dentro e fora do espaço escolar e não somente o repasse de conteúdos.

Os professores são agentes de transformação, por isso necessitam estar inseridos neste novo contexto, para que se sintam capazes de recompor as mudanças necessárias para as crianças e estudantes.

Contudo, para que esta relação tenha sentido, existe a necessidade de articulação entre os professores e a instituição de ensino para a construção das mudanças necessárias de acordo com o que as crianças necessitam, processo que deve ser feito através de ações coletivas. A fim de criar uma educação inovadora, conforme Jaume Carbonell (2002, p. 19) explicita “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Assim, falar em inovação é remeter a um processo necessário para que, de fato, o espaço educativo seja qualificado e potencializado, através das ações docentes

que muitas vezes são vistas como corretas, reflexões críticas baseadas em um planejamento adequado e reflexões que potencializar as habilidades e metodologias usadas para transformação das escolas e prática dos professores.

As inovações se centram mais no processo que no produto; mais no caminho que no ponto de chegada. [...]; as inovações que vêm de baixo, do próprio coletivo docente, têm mais possibilidades de êxito e continuidade do que aquelas que emanam de cima (CARBONELL, 2002, p. 25).

Toda instituição educativa deve ter um projeto com intencionalidade educativa, que deve ser feita através de pesquisas aprofundadas, fazendo uma aproximação entre a teoria e prática, constituindo a sua práxis.

As pessoas não nascem educadoras, se tornam educadoras quando se educam com o outro quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mudanças e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN, 2009, p. 72).

Assim, acreditamos que um dos maiores dilemas relacionados à formação dos professores é a associação entre teoria e prática e a relação que os educadores não conseguem fazer como articulação do trabalho docente, isso ainda segue como um grande desafio.

Ainda no âmbito líquido moderno, a educação e aprendizagem devem acontecer para toda a vida de forma capacitadora e contínua para seguirmos nossos objetivos em busca do sucesso. Com esta aceleração e o medo de ficarmos para trás, devemos aproveitar e focar em acompanhar estas mudanças nos reciclando sempre que possível.

Neste sentido, o conceito de professor tradicional, aquele que repassa conhecimento aos alunos para que eles decorem e anotem o que está sendo falado e avaliado nas provas já não existe mais. A aprendizagem deve ser vista para toda a vida e a formação docente não é o único detentor de conhecimento das crianças e estudantes, pois eles precisam ser vistos e estabelecidas condições para o trabalho, com espaços qualificados, organizados e adequados. Não existe uma fórmula para ensinar ser um bom professor, mas a necessidade de estudos crítico teórico para construção da própria prática, tendo o educador como produtor de sua autonomia, se faz necessária para estas mudanças.

Torna-se, pois, decisivo que os professores sejam “estudiosos” (profissionais do estudo), mantendo-se como aprendizes atentos e sempre renovados a vida toda. Não faz sentido que o professor não seja bom leitor, pesquisador,

autor, pois, se não souber cultivar autoria e autonomia em si mesmo, não o fará no aluno (DEMO, 2019, p. 56).

A formação dos professores não é o único detentor de conhecimento, embora seja um dos mais importantes, estes professores necessitam de condições qualificadas para o desenvolvimento do seu trabalho, com espaços organizados e adequados, além de melhores remunerações. O professor deve ser um pesquisador, leitor e autônomo das suas práticas, pois a educação precisa ser para toda vida.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) enfatiza, em seu relatório, a necessidade de que a formação dos professores esteja alicerçada no aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver juntos, que são os quatro pilares da educação. Sob esse aspecto, não existem fórmulas para ensinar a como ser um bom professor com todas as qualidades e qualificações necessárias para o desenvolvimento e formação do outro, mas a necessidade de estudo crítico da teoria para que este possa construir sua prática tendo autonomia para construção das suas propostas. Mas, somente a prática, em si, não se consegue atingir o objetivo na educação, ela é conservadora de sua rotina, ela não tem o poder de transformação, ela só terá sentido se for transformada em práxis.

É importante ressaltar que a prática está diretamente ligada aos segmentos dos documentos e currículos. A modalidade de formação que parte de dentro da escola tem por finalidade modificar as práticas educativas, já que possibilita a participação de toda a equipe de educação.

A formação em escolas se concretiza na elaboração de um projeto. Projetos que sejam capazes de gerar uma nova cultura da organização e de fundir a perspectiva interna do que estão dentro das instituições educacionais com as perspectivas externas da pessoa de apoio em uma verdadeira visão de colaboração, já que se baseia no modelo de formação de desenvolvimento e melhoria de ensino (IMBERNÓN, 2016, p. 152).

Sabemos que a escola é a base para formação do ser, para o ensino e aprendizagem das crianças, estudantes, é a instituição mais importante na vida do ser humano, pois é nela que as crianças interagem com o outro, aprendem, brincam, socializam e formam o seu eu. Mas esta ainda precisa de transformação para que, de fato, as mudanças necessárias aconteçam. A proposta para mudança das escolas deve ser alicerçada em uma educação que perresse a escola com propostas que vão além do que as crianças e alunos já sabem, através de projetos que trabalhem e incluam a realidade dos alunos, pois só assim a transformação que realmente almejamos acontecerá.

Outrossim, o trabalho individualista é um dos fatores que faz com que os projetos sejam feitos de forma isolada e consequentemente não alcancem os resultados esperados, principalmente no que tange ao acolhimento e inclusão das crianças e famílias migrantes. “[...] A necessária participação do professorado em todo o processo e o exercício da autonomia são o núcleo fundamental da formação nas escolas” (IMBERNÓN, 2016, p. 154).

Enfatizamos pensar na formação em escolas como algo para além de técnicas e procedimentos que devem ser aprendidos, mas envolver o professorado no desenvolvimento dos trabalhos se tornando estudiosos e pensando em estratégias que possam ser usadas para que essas mudanças, de fato, ocorram.

Para Imbernón (2011), o contexto educacional favorece uma formação articulada entre as necessidades e aspirações dos professores; portanto, é um lugar privilegiado de troca de saberes e não somente aplicação de técnicas em sala de aula. O autor ressalta, ainda, que,

[...] conhecimentos científicos, mais principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnósticos de processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisão, análise da interação humana (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

Desta forma, o contexto formativo, pode compartilhar as aprendizagens e ampliar os saberes através das trocas com os pares.

Portanto, é preciso pensar em currículos internos de formação que não sejam tão complexos, mas que sejam estudadas as práticas reais e de situações problemáticas da instituição e que possam ser realizadas pelo professorado, através de conversas organizadas com a equipe para que essas propostas sejam aceitas, mostrando a importância de tais temas para mudança positiva através destas ações. “[...] É preciso definir o que é preciso aprender e o que mais se deseja fazer para melhorar a própria prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 159), pois cada um tem uma forma de aprender e pensar em formações que perpassam a aprendizagem através da realidade, ocasionando reflexões que levarão essa aprendizagem para dentro das salas, tornando possível a prática do professor.

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

No que concerne à formação dos professores, o professor deve ser pesquisador e conhecer estratégias para desenvolver o seu trabalho, seja através de pesquisa em grupo, individual com a corroboração do currículo ou dos documentos, pois assim ele se tornará agente de transformação.

COSTURANDO A COLCHA DE RETALHOS

Sou feita de retalhos.
*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela
 minha e que vou costurando na alma.
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me
 acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando
 maior...*
*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma
 saudade...*
*Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais
 completa.*
*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de
 pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da
 gente também.*
*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,
 finalizados...*
*Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
 Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte
 da minha vida e que me permitem engrandecer minha
 história com os retalhos deixados em mim. Que eu
 também possa deixar pedacinhos de mim pelos
 caminhos e que eles possam ser parte das suas
 histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos
 nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”⁸.*

Cora Coralina

Trago a poesia “Uma colcha de retalhos”, da autora Cora Coralina, porque ela sintetiza todo o processo para construção do meu eu, de minha prática como educadora de crianças pequenas e como pesquisadora, colaborando com esta investigação a fim de ampliar o olhar dos educadores e direcioná-los para aqueles que, de alguma forma, são excluídos pela sociedade.

Compreendemos que a formação dos professores, desde o início vem se costurando e recosturando para que se constitua no processo de ensino-aprendizagem para a construção de uma formação e acolhimento humanizado às crianças e famílias migrantes/refugiadas.

Assim, para elucidar as considerações finais desta pesquisa, resgatou-se o problema norteador: *De que forma está sendo feita a inclusão das crianças e famílias migrantes das Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo? Será que os professores estão sendo formados para acolher estas crianças e famílias?* A

⁸ Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/aniversario-de-cora-coralina-e-festa-da-arte/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

relevância desta pesquisa se deu mediante a necessidade de estudos acerca da formação dos professores quanto ao acolhimento de crianças e famílias migrantes/refugiadas e, para entender estas questões, nossa pesquisa adotou a abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica e análise de documentos da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Com objetivo geral e específico que é: Analisar as diretrizes na formação docente das escolas municipais de Educação Infantil de São Paulo, os documentos da rede municipal de São Paulo quanto à formação dos professores e investigar as proposições de educação emancipatória para a construção de uma formação humanizadora. Percebemos que o Currículo da Cidade de São Paulo traz um direcionamento para o trabalho dos professores e durante a escrita desta pesquisa a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicou o CURRÍCULO DOS POVOS MIGRANTES (SME, 2021), percebemos que ambos contribuem com exemplos de propostas feitas em escolas municipais que deram certo, além de enfatizar a valorização da cultura de outros povos e a formação do professor.

A finalização deste estudo demonstrou que os documentos da Prefeitura de São Paulo são orientadores para que, de fato, o acolhimento seja feito, mas os professores de Educação Infantil necessitam de formação inicial e permanente centrada nas escolas e fora delas a fim de motivá-los a criar estratégias para o enfrentamento da exclusão, para que o acolhimento aconteça, bem como o fortalecimento da conquista de uma educação de qualidade e equalitária.

O currículo vem como possibilidade através de experiências vivenciadas por outras unidades educacionais, transpostas em práticas pedagógicas cotidianas (FREIRE, 2003).

Mais precisamente, no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a “formação” dos eus ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformação permanente e eternamente inconclusa (BAUMAN, 2007, p. 155).

Diante disso, o currículo traz sugestões de trabalhos e projetos em escolas que deram certo e que podem ser seguidos pelas demais escolas, focando em formação externas direcionadas ao tema da pesquisa.

Pensando em projetos que façam parte do PPP direcionados a traduções de pautas que serão feitas nas reuniões de pais, recados enviados às famílias, traduções

dos relatórios individuais das crianças que são feitas semestralmente e trabalhos relacionados a culturas destes migrantes e refugiados. Neste sentido, a inovação parte da busca por mudanças em direção a caminhos possíveis e, para isso, a formação centrada nas escolas a partir das Jeif, PEA, Reuniões Pedagógicas e formações dadas pela SME que são valiosas e que, além de ressignificar o trabalho docente, potencializam as suas habilidades e conhecimentos. E para além, pensar na formação dos professores em uma segunda língua, neste caso, dando prioridade ao espanhol e ter um professor que saiba a língua inglesa e/ou Espanhol disponíveis na DRE para melhor acolhimento das crianças e famílias migrantes/ refugiadas para auxiliar os professores nos momentos de reuniões individuais.

A obra de Paulo Freire nos impulsiona a ler a realidade (FREIRE, 2003) com um aguçado olhar e lançar-se às mudanças, tendo em vista que nosso mundo atual é marcado pelo abismo da desigualdade. Segundo Saul (2016, p. 160), “é importante lembrar, com Freire, que a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novos aprendizados: humildade, amorosidade aos educandos e tolerância”. Assim, a atitude de escuta da comunidade, seus anseios e suas dificuldades, se apresenta como base para toda a atividade escolar ao buscar a forma mais eficaz de troca de conteúdo, diminuindo o impacto causado pela pandemia, sem deixar evidenciar a participação dos alunos como protagonistas no processo de aprendizagem, de modo a integrar e ampliar os ambientes de comunicação.

Bauman (2007) enfatiza que além deste processo de aceleração da mudança mundial, devemos pensar em um mundo mais hospitalero, levando em conta o ser humano como prioridade deste processo.

A pesquisa evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam a valorização dos professores, sua participação, com direito a formação permanente, melhores condições de trabalho, de remuneração e de vida.

A formação não apenas é aprender mais, inovar mais mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc (IMBERNÓN, 2009, p. 46).

A criança migrante e sua respectiva família têm necessidade de sentir-se parte do coletivo e isso ficou mais acentuado durante a pandemia. Entendemos que a escola é um espaço diverso e múltiplo de acolhimento que é construído a partir das

vozes das crianças e o papel do professor como coletivo é ouvir essas vozes sem silenciar nenhuma delas, fortalecendo ações, debatendo e refletindo acerca dos processos que garantam o desenvolvimento e os direitos, propiciando a permanência e aprendizagem de todas as crianças e estudantes, com valorização da individualidade, proporcionando apoio e aliviando a sua dor.

Desta forma, a importância das práticas de formação permanente, organizadas nas dimensões coletivas das escolas, contribui para o aprendizado mútuo e para emancipação e consolidação da autonomia e produção dos saberes e seus valores, corroborando para professores reflexivos e seu desenvolvimento pessoal, profissional e que argumente sobre a inserção de política públicas necessárias à educação.

Cada escola é singular, tem sua história e cultura e essa singularidade deve ser levada para as formações centradas na escola de acordo com as dificuldades encontradas. O coordenador pedagógico é o principal articulador destas aprendizagens, compreendendo e articulando o professorado, escutando suas angústias, anseios e juntos traçaram caminhos e projetos para que essas limitações sejam resolvidas. De acordo com Imbernón (2011, p. 17), na formação não há problemas genéricos para todos e nem soluções para todos. Há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, de acordo com o mesmo autor, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. Canário (1998 p. 9) afirma que “a escola é o lugar onde se aprende a ser professor”. A partir de situações-problemas o professor faz reflexões sobre suas ações e passa a repensá-las em novas estratégias.

A chave para produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centrada na escola” por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante (CANÁRIO, 1998, p. 10).

O papel da reflexão é importante para que novos rumos sejam tomados quanto ao trabalho docente para uma práxis humanizadora, sabe-se que alguns imprevistos em busca de resoluções imediatas são feitos e o professor tem um papel permanente de repensar sua prática e formar-se para que, de fato, busque novas estratégias de atuação.

Sabemos que o currículo sozinho não é capaz de mudar o atual cenário, mas através da formação podemos mudar a direção do acolhimento de forma digna e

humana, pois uma formação adequada consegue transformar a ação dos professores e da escola quando essa necessidade se faz presente nas escolas de Educação Infantil de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BAGNO, Marcos. **O preconceito Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. "Vivemos em tempos líquidos, nada é feito para durar". **Revista ISTO É**, n. 2738, 2020. Disponível em: [https://istoe.com.br/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+/.](https://istoe.com.br/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+/) Acesso em: 10 set. 2020.
- BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos Especiais de Ação**: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 28 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURBULES, Nicholas C. Los significados de “aprendizaje ubicuo”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-7, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, 21-24, 1985.

CAMPOS, Maria; ROSEMBERG, Fúlia; FERREIRA, Isabel. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CATARSI, E. **As competências relacionais do professor na escola do acolhimento**. In: STACCIOLI, G. Diário do acolhimento na escola da infância. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 25-45.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2002.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 03, de 01 de agosto de 2019**. Procedimentos para atendimento do estudante imigrante. São Paulo: CME, 2019. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/75-conselho-municipal-de-educacao/8318-recomendacao-cme-n-03-19-procedimentos-para-atendimento-do-estudante-imigrante>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DEMO, Pedro. Discutindo a preparação de professores. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Formação Permanente de professores:** experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 51-64.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 60-91, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Novos enfoques da Pesquisa Educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Olhar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionario em construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-20.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina A. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003. p. 127-150.

FELDMANN, Marina Graziela. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 169-182, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1506>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GREEN, Andy. The uneven Development of National Education Systems in the West. In: GREEN, Andy. **Education and State Formation**: Europe, East Asia and the USA. 2. ed. Europe Palgrave Macmillan, 2013.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana María. Pensar la praxis del campo del currículo como um entramado rizomático de relaciones y derivas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1052-1068, jul./set., 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49566>. Acesso em: 2 out. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente dos Professores.** Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional.** Formar-se para Mudança e Incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educação Pré-escolar no Brasil (1899- 1922):** Exposições e Congressos patrocinando a “Assistência Científica”, creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, fundada no Rio de Janeiro, em 1899. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira.** s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 18, 2009.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 ago. 2021

MINAYO, Maria Cecílio de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António (Coord.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.15, n. 42, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/YdhBGdVXmppChKMyNkKTLjh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OIM. Organização Internacional para Migrações. **Sobre a Migração**. 2020. Disponível em: <https://www.iom.int/about-migration>. Acesso em: 25 out. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Número de migrantes internacionais no mundo chega a 272 milhões**. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1696031>. Acesso em: 25 jun. 2021.

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. **O que é o PNE?** 2020. Disponível em: <https://www.observatoriopnne.org.br/>. Acesso em: 30 maio 2021.

PATARRA, Neide Lopes. O Brasil: país de imigração? **Revista eletrônica e-metropolis**, n. 09, ano 3, 2012. Disponível em: <https://oestrangeirodotorg.files.wordpress.com/2012/08/brasi-pais-de-imigrac3a7c3a3o-patarra.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La Cultura escolar em la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

ONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. **A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

ROSSI, T. R. F. Um processo em direção ao bilinguismo. In: LACERDA, Cristina B. F.; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs.). **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000. p. 99-102.

ROCHA, Ruth. **Os Direitos da Criança segundo Ruth Rocha**. São Paulo: CIA das Letrinhas, 2002.

SÃO PAULO (Município). **Educandos estrangeiros por nacionalidade e DRE**. 2020. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade/resource/e8959d03-ea27-498f-9cd0-c4a47492fb5c>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SÃO PAULO (Município). **Dados abertos**. 2021. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/organization/educacao1>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SAUL, Ana Maria. Escutar (Verbete). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 159-160.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: Tarefa da filosofia da educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n 3, p. 619-634, mar/abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7273636-Multiculturalismo-e-educacao-em-defesa-da-diversidade-cultural-maria-jose-albuquerque-da-silva-e-maria-rejane-lima-brandim-resumo.html>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SME. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.654, de 05 de março de 2004**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2004. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/13130-dispue-sobre-projetos-especiais-de-aauo-u-peas-e-du-outras-providencias.html>. Acesso em: 8 maio .2022.

SME. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6.837, de 23 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: Gabinete do Secretário, 2014. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2014/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo/dezembro/24/pag_0012_EI57AUTJ412NNeAG5HF54840JNK.pdf&página=12&data=24/12/2014&carterno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&páginaordenacao=100012. Acesso em: 1 ago. 2021.

SME Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação infantil. São Paulo: SME/Coped, 2019.

SME. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 1, de 23 de janeiro de 2020**. Reorganiza o projeto especial de ação – PEA elaborado pelas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2020. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/9421-instru%C3%A7%C3%A3o-normativa-sme-n%C2%BA-001,-de-23-01-2020-reorganiza-o-projeto-especial-de-a%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-pea-elaborado-pelas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-e-d%C3%A1-outras-provid%C3%A3ncias>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SME. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/Coped, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/XFdGdGZt9x5zzjf6TfryGcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2021.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Veja, 1979.