



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Samantha Meconi

Educação infantil, atendimento das infâncias migrantes haitianas, num contexto  
periférico e em tempos de pandemia

Doutorado em Ciências Sociais

São Paulo

2024



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Samantha Meconi

Educação infantil, atendimento das infâncias migrantes haitianas, num contexto  
periférico e em tempos de pandemia

Tese apresentada para o Programa de  
Pós-Graduação em Ciências Sociais –  
PEPG, como requisito parcial para  
obtenção do título de DOUTOR.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Pardini  
Bicudo Vêras

São Paulo

2024

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Maura Pardini Bicudo Vêras (Orientadora – PUC-SP)

---

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas (UNIFESP)

---

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (UNIARA)

---

Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues (PUC-SP)

---

Profa. Dra. Dulce Maria Tourinho Baptista (PUC-SP)

Dedico esta tese ao meu amor, José Luiz Primo,  
e a meus filhos, Lucas e Arthur.

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)”.

## **Agradecimentos**

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela oportunidade de cursar o tão sonhado Doutorado e à disponibilização da bolsa que subsidiou a pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Maura Pardini Bicudo Vêras, que acreditou na minha pesquisa e me orientou com carinho, atenção e que sinalizou os caminhos precisos para a finalização do meu texto.

Agradeço as valiosas considerações e contribuições da Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues e do Prof. Dr. Marcos César de Freitas, que aceitaram participar da minha banca de qualificação.

Agradeço, ainda, a importante leitura e apontamentos da minha amiga de vida e de trabalho, Edna de Oliveira Telles, que, com muito afeto e gentileza, me ajudou a retomar a escrita de forma segura e rigorosa.

Quero agradecer às professoras e aos professores que me acompanharam, de forma virtual e presencial, durante todo o meu doutorado na PUC-SP e que me ensinaram e que inspiraram durante todo o curso: Edson Passetti, Francisco Fonseca, Guilherme Simões, Lúcia Bógus, Luís Felipe Magalhães, Miguel Chaia e Rita Alves.

Quero agradecer também aos Professores Lineu Kohatsu e Eduardo R. Rocha que me acolheram e muito me ensinaram na *Disciplina Experiencias Educativas en Familias Transnacionales y los Métodos y Procesos de Investigación*, realizada da Universidade de São Paulo.

Agradeço a colegas que fiz pelo caminho, em especial, Maria Claudia Sant Anna de Paiva, Marcio Valério Effgen, Priscila Arantes e Talita Alcalá Vinagre, pela aproximação e companheirismo, mesmo em um tempo de isolamento.

Para não me esquecer de ninguém, agradeço a todas/os as/os educadoras/es da Rede Municipal de São Paulo com quem tenho convivido nos últimos 18 anos e profissionais da Rede Conveniada que me ensinam cotidianamente. Agradeço imensamente a minhas colegas supervisoras que são luz no meu caminho: Alexandra, Daniela, Maria, Márcia, Renata e Sandra Correia.

Agradeço imensamente a todas e todos bebês e crianças da Rede Municipal de São Paulo, especialmente a vocês, todo o meu carinho, admiração e respeito.

Um especial agradecimento para a minha família querida, que acredita em mim e me apoia incondicionalmente. Amo vocês mãe Myrian, meus irmãos Sarah, Roberto, meus amados sobrinhos.

## RESUMO

MECONI, Samantha. Educação infantil, atendimento das infâncias migrantes haitianas, num contexto periférico e em tempos de pandemia. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PEPG em Ciências Sociais, da PUC-SP, 2024

Este resumo apresenta uma pesquisa sobre a Educação infantil e o atendimento das infâncias migrantes haitianas nos Centros de Educação Infantil (CEIs) das redes diretas e conveniadas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, num contexto periférico e em tempos de pandemia, que pretendeu contribuir para uma compreensão acerca da educação e dos cuidados oferecidos aos bebês e às crianças migrantes nos espaços coletivos e públicos de Educação Infantil e para a pesquisa com bebês e crianças. O estudo analisou como os cuidados e a educação de bebês e crianças migrantes são observados nos documentos legislativos da Educação Infantil Paulista, que orientam as práticas pedagógicas atuais nos Centros de Educação Infantil das redes diretas e conveniadas da cidade de São Paulo. A presente pesquisa também buscou narrar como foi o atendimento de bebês e crianças migrantes haitianas durante o período de pandemia e o início do retorno presencial. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que teve como estratégias a análise documental e a observação participante, buscando examinar a conformidade das práticas observadas nos CEIs em relação às diretrizes estabelecidas nos documentos normativos, especialmente o *Currículo da Cidade: Povos Migrantes*. O referencial teórico para esta pesquisa foi constituído por autores que analisam e discutem questões sobre migrações e sobre a Sociologia da Infância. Foi observado como as representações visuais da população migrante, a diversidade cultural e a promoção da valorização da identidade migrante nos ambientes educacionais estavam presentes no cotidiano dos CEIs. Ao analisar os objetivos e os dados coletados, pode-se concluir que, exceto pela tradução dos bilhetes, utilizando o Google Tradutor e uma festa das nações, não foram observadas ações curriculares significativas para promover a integração da cultura migrante nos Centros de Educação Infantil (CEIs).

**Palavras-chave:** Migração e Educação Infantil; Pesquisa com bebês e crianças; Sociologia da Infância.

## ABSTRACT

MECONI, Samantha. Early Childhood Education, Care for Haitian Migrant Infancies in a Peripheral Context, and in Times of Pandemic.

This abstract presents a research on Early Childhood Education and the care provided to Haitian migrant children in the Child Education Centers (CEIs) of both direct and affiliated networks within the Municipal Education System of São Paulo. This study explores a peripheral context and the challenges faced during the pandemic, aiming to contribute to the understanding of the education and care offered to infants and migrant children in collective and public Early Childhood Education spaces, as well as to the broader research involving infants and children. The research analyzes how the care and education of migrant infants and children are addressed in the legislative documents of São Paulo's Early Childhood Education, guiding current pedagogical practices in the CEIs of both direct and affiliated networks in the city of São Paulo. This study also recounts the experiences of caring for Haitian migrant infants and children during the pandemic and the initial phase of the return to in-person education. It is a qualitative study that employs document analysis and participant observation as strategies to examine the alignment of observed practices in CEIs with the guidelines established in normative documents, particularly the City Curriculum - Migrant Peoples. The theoretical framework for this research was made up of authors who analyze and discuss issues of migration and the sociology of childhood. It was observed how visual representations of the migrant population, cultural diversity and the promotion of migrant identity in educational environments were present in the daily life of CEIs. By analyzing the objectives and the data collected, it can be concluded that, except for the translation of tickets using Google Translate and a festival of nations, no significant curricular actions were observed to promote the integration of migrant culture in the Early Childhood Education Centers (CEIs).

**Keywords:** Migration and Early Childhood Education; Research with Infants and Children; Sociology of Childhood.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Números de estudantes migrantes por DRE	83
Gráfico 2 – Unidades com mais imigrantes e Nacionalidades	84
Gráfico 3 – Estudantes por tipo de Unidade e por sexo	85

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de equipamentos de Educação Infantil de 0 a 3 anos na Diretoria Regional de Pirituba-Jaraguá	78
Tabela 2 – Número de equipamentos de Educação Infantil de 0 a 3 anos no bairro de Perus	78
Tabela 3 – Dez nacionalidade com maior representatividade entre estudantes migrantes internacionais matriculados na RME (2020)	79
Tabela 4 – Alunos imigrantes matriculados na RPM – 2020	80
Tabela 5 – Alunos imigrantes matriculados na RPM – 2021	81
Tabela 6 – Alunos imigrantes matriculados na RPM – 2022	86
Tabela 7 – Alunos imigrantes matriculados na RPM – 2023	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAMI	Centro de Apoio e Pastoral do Migrante
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHIC	Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CGEB	Coordenadoria de Gestão de Educação Básica
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
Covid-19	Doença do Coronavírus
CRAI-SP	Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretorias Regionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEGRI - PUC-SP	Núcleo de Gênero, Raça e Idade
NEPO	Núcleo de Estudos de População
OBMIGR	Observatório das Migrações Internacionais
A	
OIM	Organização Internacional de Migração
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PMPI	Política Municipal para População Imigrante
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
SME SP	Secretaria Municipal da Educação de São Paulo
EU	Unidade Escolar
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2	<b>SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA – DEBATE SOBRE A LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL</b> .....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.1	<b>Quadro teórico de referências</b> .....	Erro! Indicador não definido.
2.2	<b>Sociologia da infância e estudos sobre bebês</b>	Erro! Indicador não definido.
3	<b>AS CRIANÇAS MIGRANTES E SUAS FAMÍLIAS</b>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.1	<b>Educação e Migração</b> .....	Erro! Indicador não definido.
4	<b>MIGRAÇÃO HAITIANA BRASIL/SÃO PAULO</b>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.1	<b>Migração haitiana em Perus/CIEJA Perus I – territórios da pesquisa</b>	Erro! Indicador não definido.
5	<b>LUGAR DAS INFÂNCIAS NA CIDADE: A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6	<b>ATENDIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS MIGRANTES NOS CEIS CONVENIADOS E DIRETOS NO PERÍODO DE PANDEMIA E RETORNO PRESENCIAL</b> .....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6.1	<b>Diferenciando a rede parceira (conveniada) da rede direta</b> .....	Erro! Indicador não definido.
6.2	<b>Rede Municipal de São Paulo: informações básicas</b>	Erro! Indicador não definido.
6.3	<b>Dados sobre alunos imigrantes na Rede Municipal de São Paulo e no Distrito de Perus</b> .....	Erro! Indicador não definido.
6.4	<b>Conversa com as famílias</b> .....	Erro! Indicador não definido.
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE ESCLARECIMENTO</b>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

**ANEXO A – LEGISLAÇÃO DA PSP – COVID-19ERRO!**  
DEFINIDO.

INDICADOR

NÃO

## 1 INTRODUÇÃO

### Fazendo caminhos ao caminhar

As questões sociais nos trazem às questões de pesquisa. A partir dessa afirmação é imprescindível mencionar que a nossa inquietação com o atendimento de bebês e crianças migrantes nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da Rede Municipal de São Paulo nasceu das nossas observações nas visitas como Supervisora Escolar e na observação direta das crianças migrantes dentro do CEI. Nessas visitas mensais, pudemos perceber duas faces da moeda: algumas escolas que não respeitavam a bagagem cultural dessas crianças e usavam apenas a língua portuguesa para a comunicação com as crianças e famílias, e outras escolas que tiveram a sensibilidade de traduzir bilhetes usando o *Google tradutor* para a língua francesa, efetivamente garantindo uma comunicação com as famílias por meio dos bilhetes diários.

Trabalhamos na escola pública desde 1993 e nos efetivamos como Supervisora Escolar da Rede Pública Municipal de São Paulo em janeiro de 2017. Realizando mensalmente visitas da ação supervisora em CEIs diretos e conveniados em parceria com a prefeitura, começamos a perceber a presença de bebês e crianças migrantes. Ouvimos dos profissionais dos CEIs do nosso setor alguns relatos sobre bebês e crianças migrantes que chegam a permanecer por até dez horas diárias nesses espaços:

*“Em casa a mãe fala espanhol, aqui a professora fala português e ele não está falando nada!”* (Relato de uma professora em relação a um menino de 3 anos, boliviano, que não se comunica na escola, apenas em casa).

*“Hoje no cardápio tem macarrão, mas a N. não tem o costume de comer isso e ela não almoçou.”* (Relato em relação a uma menina haitiana de 3 anos de idade que rejeitou a comida).

Em conversas informais com as professoras, durante as visitas de ação supervisora, elas também falam sobre as crianças imigrantes:

*“A C. nunca faltou na escola, sua mãe nunca faltou em nenhuma reunião de pais. A sua família é muito cuidadosa com seus materiais e com sua agenda. A gente percebe que a escola é algo muito importante para eles, pois eles vêm com roupinha de sair para a escola.”* (Relato de uma professora sobre uma menina boliviana).

*“Geralmente são os pais das crianças haitianas que participam das reuniões de pais e buscam as crianças que ficam doentes. As mães ficam em casa,*

*pois ainda não falam português.” (Relato de uma professora de crianças haitianas).*

Uma professora mostrou o seu diário de bordo com o relato da roda de conversa, com crianças de 4 anos, sobre a Bolívia. A professora apresentou imagens, pratos típicos, roupas e paisagens, e houve grande interesse por parte das crianças. Segundo o relato da professora:

*“Tenho na turminha o pequeno A., que é boliviano, e tal projeto tem como objetivo valorizar a sua cultura, proporcionando a ele um acolhimento mais rico.... Após o projeto, percebi que houve diferença no comportamento das crianças em relação ao A.”*

Além da observação da matrícula e frequência dos bebês e crianças migrantes nos espaços educativos da rede municipal, o olhar para o tema da pesquisa fez reconhecer-nos como filha de imigrante, cujo pai italiano chegou com a família ao Brasil para buscar novas oportunidades após a penúria advinda com a Segunda Guerra Mundial.

No entanto, no desenvolver da pesquisa, enfrentamos vários desafios, com o início da pandemia em março de 2020 e a greve sanitária dos profissionais da educação pública no primeiro semestre de 2021, que lutavam pela defesa da vida e da vacinação de todos. Esses fatos impossibilitaram a visita e o acompanhamento das rotinas dentro do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I e dentro dos CEIs. Ao final da greve, no dia 9 junho de 2021, o desafio era retomar os contatos com o CIEJA Perus I e com os CEIs conveniados e agendar, juntamente com a direção e a coordenação, um momento para conversar com as famílias de crianças haitianas, uma vez que acreditamos que, para garantir uma escuta atenta e respeitosa da infância, é necessário também escutar as famílias. A pandemia e a situação em que ficaram as Unidades Escolares (UEs) modificaram o andamento, o foco e o objeto da pesquisa, pois foi preciso entender a situação de bebês e crianças nessa condição inédita e inesperada.

Para falar do desafio da pesquisa durante a pandemia, é importante fazer uma retrospectiva do que aconteceu no mundo a partir de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia mundial em virtude do novo coronavírus, que trazia a enfermidade do Covid-19, e como isso afetou a Educação Infantil. Para tanto, buscamos nos apoiar na fala da professora Célia Serrão na *live* “Fórum Municipal Paulista de Educação Infantil”. A professora Serrão fez uma retrospectiva dos problemas que assolaram bebês, crianças e suas famílias a partir

do início da pandemia, em março de 2020, tais como: a insegurança alimentar e a fome; a perda de empregos e de renda pelas famílias que moram na periferia de São Paulo; a falta de material e de equipamentos eletrônicos para acessar remotamente os conteúdos que as escolas e as professoras começaram a produzir para que, de certa forma, a escola permanecesse presente na vida desses bebês e crianças. Além disso, houve o medo presente da morte e as situações de violência doméstica que mulheres e crianças vivenciaram no tempo de isolamento social. Todas essas situações, algumas inéditas advindas desse período pandêmico e outras que se intensificaram e se escancaram – como a fome, a miséria, a omissão do Estado, as violências, etc. – também serão tratadas ao longo da tese, uma vez que essa situação pandêmica permeou toda a pesquisa.

No artigo "Racismo e Infância: Intersecções de Raça, Classe Social, Gênero e Idade na Creche", Cavalcante (2021) trata do impacto da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às questões de raça, classe social, gênero e idade. A pandemia afetou a Educação Infantil de diversas maneiras, como o fechamento das creches e escolas, a necessidade de adaptação para o ensino remoto e a falta de acesso a recursos tecnológicos por parte de algumas famílias. Esses impactos foram sentidos de forma desigual por diferentes grupos sociais, com crianças negras e indígenas e aquelas provenientes de famílias mais pobres sendo as mais afetadas. Além disso, as mulheres foram mais afetadas pela pandemia em geral, já que muitas delas tiveram que se dedicar ao cuidado dos filhos em casa enquanto trabalhavam remotamente ou perdiam seus empregos. O artigo sugere que é importante considerar essas questões ao planejar políticas públicas para a Educação Infantil durante e após a pandemia.

Sendo assim, inicialmente, o objetivo da pesquisa era observar o cotidiano dos Centros de Educação Infantil, com foco na educação e cuidados de bebês e crianças migrantes. No entanto, devido à pandemia de Covid-19 ocorreram certas situações, tais como: a greve sanitária, no início de 2021, quando profissionais da educação tentaram barrar o retorno presencial sem a garantia da vacina e da vida; a onda de violência contra as escolas, que se intensificou em abril de 2023, quando, além de várias ameaças e boatos frequentes, uma professora foi morta por um adolescente em um ataque violento em uma escola estadual na cidade de São Paulo, no dia 27/03/2023. Além disso, houve um outro ataque em uma creche em Santa Catarina, no dia 05/04/2023, em que 4 bebês foram mortos e a onda de violência e notícias de

outros possíveis ataques impediram a frequência desses bebês e crianças nos locais. Como resultado desses empecilhos para o foco de observação, a pesquisa foi adaptada para contemplar outros aspectos relevantes.

Com a observação do cotidiano prejudicada pela falta de interação, o estudo passou então a ser a análise de como os cuidados e a educação de bebês e crianças migrantes são observados nos documentos legislativos da Educação Infantil Paulista, os quais orientam as práticas pedagógicas atuais nos Centros de Educação Infantil das redes diretas e conveniadas no Bairro de Perus, região periférica da cidade de São Paulo. Isso incluiu a investigação do Projeto Político-Pedagógico da unidade, a organização de tempos e espaços, bem como a representatividade de bebês migrantes nas paredes e ambientes dos CEIs observados. A presente pesquisa também buscou narrar como foi o atendimento de bebês e crianças migrantes haitianas durante o período de pandemia e o início do retorno presencial.

A pesquisa identificou bebês e crianças migrantes, de 0 a 3 anos, presentes em equipamentos públicos diretos e terceirizados, permitindo descrever a diferença no atendimento oferecido a esses indivíduos. Essa abordagem mais ampla proporcionou uma visão abrangente dos aspectos relacionados à educação e aos cuidados de bebês e crianças migrantes, mesmo diante das restrições impostas pelas circunstâncias mencionadas.

A partir da explanação sobre a intenção inicial da pesquisa e a mudança de rota em virtude de um contexto de pandemia, o objetivo da presente pesquisa foi investigar como os cuidados e a educação de bebês e crianças migrantes haitianas são observados nos documentos legislativos da Educação Infantil Paulista que orientam as práticas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil, como a legislação se concretiza na prática no acolhimento de bebês e crianças e como suas culturas são levadas em consideração na organização dos tempos e espaços no cotidiano dos CEIs.

Este estudo tem como objetivo investigar a presença de matrículas de bebês e crianças migrantes na rede direta de Educação Infantil da cidade de São Paulo, considerando a importância de fornecer espaços privilegiados para vivenciar a infância.

Objetivos específicos:

- 1) Revisar a literatura sobre a Sociologia da Infância e os Estudos sobre bebês;

- 2) Fazer um levantamento de matrículas de bebês e crianças migrantes, especialmente, na Diretoria Regional de Educação de Pirituba-Jaraguá, que abarca o território de Perus;
- 3) Relatar a diferença no atendimento de bebês e crianças nos CEIs diretos, indiretos e conveniados da Rede Municipal de Ensino.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como estratégias a análise documental e a observação participante, buscando examinar a conformidade das práticas observadas nos CEIs em relação às diretrizes protegidas nos documentos normativos. Foram investigados aspectos como a presença de representações visuais da população migrante, a diversidade cultural presente nas atividades pedagógicas e a promoção da valorização da identidade migrante nos ambientes educacionais.

A abordagem qualitativa também é denominada de abordagem naturalista pelos pesquisadores Bogdan e Bikle (1994), no livro *Investigação qualitativa em educação*, pois, segundo os autores “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan; Bikle, 1994, p. 17). Portanto, o pesquisador constrói sua base de significados a partir da convivência, da descrição e de percepções pessoais.

Em pesquisa com Educação, a abordagem qualitativa assume formas variadas para contemplar a complexidade e imprevisibilidade das questões educacionais. Para alcançar esse objetivo, utilizamos alguns métodos de coleta de dados, tais como a análise documental, a entrevista e a observação participante.

Em um livro sobre abordagens qualitativas em pesquisas sobre educação, Ludke e André (1986) explicam que a abordagem qualitativa busca compreender e analisar os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Para as autoras, a análise documental é uma estratégia importante na abordagem qualitativa, pois ela permite complementar as informações obtidas e desvendar aspectos novos relacionados ao tema de pesquisa.

Na presente pesquisa, foram analisados os documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil na cidade, com destaque para o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e para o *Currículo da Cidade: Povos Migrantes*. Além disso, foi realizada uma comparação entre as diretrizes presentes nesses documentos e a observação do cotidiano de um CEI direto e um CEI conveniado localizado em Perus.

Para o desenvolvimento da pesquisa, fomos guiados por questões que se relacionam com o problema central deste projeto e, a partir de um novo desenho da presente tese em um contexto pandêmico, novas hipóteses e questões de pesquisas foram aparecendo nesse percurso: Como os cuidados com a educação de bebês e crianças migrantes são observados nos documentos legislativos da Educação Infantil Paulista que orientam as práticas pedagógicas nos CEIs? Qual é a representatividade de bebês migrantes nos ambientes dos CEIs observados e como isso reflete a inclusão desses indivíduos? Quais são as diferenças no atendimento oferecido a crianças e a crianças migrantes em equipamentos públicos diretos e terceirizados? Como as políticas públicas podem ser formuladas de maneira mais adequada para garantir os direitos e o desenvolvimento integral de bebês e crianças migrantes nos CEIs da Rede Municipal Paulista? Como foi o atendimento de bebês e crianças migrantes em tempos de pandemia?

Os resultados apresentados incluem a identificação do nível de conformidade entre as diretrizes dos documentos oficiais e a realidade observada nos CEIs selecionados. Além disso, apresentamos as possíveis barreiras e os desafios enfrentados na inclusão de bebês e crianças migrantes na rede direta de Educação Infantil. Esses resultados contribuirão para a reflexão sobre políticas e práticas educacionais inclusivas, visando garantir uma experiência educacional de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem migratória e, também, para a produção de conhecimento na área de migrações, Educação Infantil e Sociologia da Infância.

O problema de pesquisa da presente tese é: Como os aspectos da legislação para atendimento da Educação Infantil migrante, que aparecem nos documentos oficiais, são observados no cotidiano de alguns Centros de Educação Infantil de Perus (conveniados, diretos e indiretos), com bebês e crianças migrantes haitianas? Mesmo que os CEIs não tenham "se tornado haitianos" (Freitas, 2022) – como o CIEJA Perus I – como é percebida a presença desses bebês e crianças e como essa diversidade é respeitada e incluída no currículo e mesmo na rotina diária de Educação e Cuidados?

Para o desenvolvimento da pesquisa articulamos nossas visitas rotineiras no CEIs (diretos e conveniados) do bairro de Perus, com entrevistas com as famílias de bebês e crianças migrantes e depoimentos espontâneos dos profissionais da educação.

Consideramos importante colocar as crianças migrantes nas pesquisas para iluminar sua participação social.

Apesar de em muitas bibliografias pesquisadas aparecer o termo “estrangeiro” e “imigrante”, nesta pesquisa escolhemos o termo “migrante” para tratar sobre essas crianças e famílias, uma vez que essa nomenclatura abrange não só as pessoas que estão em movimentos externos como aquelas que estão em movimentos internos e, por ser mais amplo, achamos por bem a utilização desse conceito.

Para abordar este problema de pesquisa, atuamos em alguns níveis:

- a) No primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico preliminar, em especial, sobre a Sociologia da Infância, atendimento da Educação Infantil no Brasil (diferenciação entre o atendimento direto e o atendimento conveniado), educação e migração, fluxos migratórios na cidade de São Paulo, infância e cidade na pandemia e verificamos nos documentos oficiais, na legislação federal e municipal como o currículo constrói e apoia o atendimento de bebês e crianças.
- b) Por meio de entrevistas, conversamos com algumas famílias migrantes sobre como percebem o atendimento nos Centros de Educação Infantil;
- c) Verificamos os documentos oficiais das escolas observadas, em especial, o Projeto Político-Pedagógico para verificar se a questão da migração e educação é abordada.
- d) Fizemos o levantamento de alunos migrantes, a partir dos dados extraídos do sistema Escola *Online*, Dados Abertos e o Portal da Secretaria Municipal de Educação, com o destaque para os números do Distrito de Perus.

Após a introdução da presente tese, no segundo capítulo tratamos do levantamento prévio da bibliografia sobre Sociologia da Infância e refletimos sobre a inclusão dos bebês nesses estudos. No terceiro capítulo abordamos a Infância Migrante e aportes bibliográficos para tratar do tema da educação e da migração. No quarto capítulo tratamos sobre a questão da migração e da migração haitiana em São Paulo e no bairro de Perus. No quinto capítulo, intitulado “Lugar da infância na cidade: a pandemia e Educação Infantil”, tentamos resgatar historicamente o período de pandemia (que ainda não acabou), especialmente os impactos vivenciados pelas escolas, bebês e crianças nos anos de 2020, 2021 e 2022. No sexto capítulo apresentamos os dados sobre o atendimento de bebês e crianças nos Centros de

Educação Infantil diretos e conveniados, que atendem bebês e crianças de zero a três anos, no período de pandemia e de retorno presencial, número de matrículas e refletimos sobre os documentos orientadores da prática pedagógica para povos migrantes.

## 2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA – DEBATE SOBRE A LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL

*Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda a gente. O primeiro mérito do trabalho de Florestan é que ele é o resultado de uma observação que começou por uma interpretação profunda; o autor fez parte da grande conjuração das crianças. (Bastide apud Fernandes, 1979, p. 154)*

Foi com o advento da Modernidade que a infância começou a ser delineada como uma categoria histórica (Ariès, 1981) e sobre a qual apareceram dispositivos e problemáticas específicas. O historiador Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, aborda como tese central que a infância, diferentemente da idade adulta, é uma construção social recente. Para Morales e Magistris (2018), a partir da concepção da infância se estabelecem de modo binário a existência de adultos e crianças, em que as crianças inocentes e imaturas precisam ser cuidadas e educadas pelos adultos que, segundo a autora, seriam os maduros, fortes, responsáveis para cuidar das crianças. Sendo assim, a infância passa a ser uma etapa que precisa ser vencida, uma passagem para se chegar ao mundo adulto. Essa concepção de infância nos apresenta uma criança que não tem autonomia e não é considerada como sujeito que tem direitos sociopolíticos. A infância, assim, é concebida numa perspectiva de desigualdade e de subordinação, montada sob a égide do patriarcalismo e do adultocentrismo. Essa configuração da infância, continua a mesma autora, admite um tipo ideal de criança, branca, classe média, de recorte ocidental, sendo que, por cima dessa criança idealizada e universalizada, os saberes sobre a infância são construídos e usados para moldá-la.

A ideia de infância que surge no século XVIII ganha destaque no século XX, em especial no ano de 1989, com a Convenção sobre os Direitos da Criança. No entanto, não é possível determinar um conceito de infância universal e que não leve em consideração as condições sociais, a cultura, a história, o território.

A construção do conceito de infância como objeto de estudo e como destinatária de políticas públicas muitas vezes acaba silenciando e invisibilizando bebês e crianças como sujeitos de estudo, análise e destino dessas intervenções.

Neste capítulo, após um levantamento bibliográfico inicial, proponho-me a explorar brevemente o debate e os estudos sobre a Sociologia da Infância no Brasil e no mundo. Para historicizar o processo sobre a Sociologia da Infância no Brasil e sobre o processo de construção dessa área de estudo, Quinteiro (2002), em um artigo que contribui para o debate sobre a emergência de uma Sociologia da Infância, relata que os sociólogos da infância se reuniram em 1990 e que, nesse encontro, levantaram a questão central para a construção de um novo paradigma para pensar a infância, qual seja: reconstruir o conceito para além de uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. A crítica fundamental desses pesquisadores dizia respeito à visão de criança considerada como uma tábula rasa sobre a qual os adultos inculcavam a sua cultura. Segundo a mesma autora, pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se pergunta ou se escuta a infância. Quando a escuta ocorre, a “fala” das crianças fica à margem de análises e interpretações de pesquisadores adultos, portanto, no âmbito da Sociologia, ainda persiste a resistência em aceitar a fala infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

No ano da publicação do artigo (2002), Quinteiro ponderava que o Brasil ainda não dispunha de trabalhos do tipo “balanço da produção” e que, nas décadas de 1980 e 1990, os estudos sobre a infância no país tinham ampliado o seu campo de pesquisa e adquirido certo estatuto teórico-metodológico. No entanto, segundo a autora, existe uma vasta produção sobre a Sociologia Escolar, em oposição a uma escassez de estudos sobre a condição social da criança no interior da escola pública, uma vez que a escola é o lugar de ser e estar da infância nos nossos tempos. Para ela, os estudos disponíveis à época permitiam conhecer as condições sociais precárias das crianças, mas faltava conhecer a criança como sujeito da pesquisa e saber como pensavam, sentiam e como recriavam a cultura infantil.

Em se tratando da história e da pesquisa sobre infância no Brasil, a autora enfatiza que esta foi constituída a partir da junção da história da assistência, da história da família e da história da educação, que constituíram as principais vertentes para os estudos para a história da infância.

Em seu levantamento bibliográfico, Quinteiro (2002) aponta ainda que, após essa primeira preocupação com a infância a partir do “menor” – “categoria classificatória da infância pobre” – segundo ela, surge, com Florestan Fernandes (em 1979) e seus estudos sobre o Folclore Infantil, a marca da visão sociológica da infância. Para ela, foi de grande destaque o livro de José de Souza Martins O

*massacre dos inocentes*, de 1993, que elegeu a criança como testemunha da história e portadora de uma crítica social.

## 2.1 Quadro teórico de referências

O referencial teórico para esta pesquisa foi constituído, inicialmente, por autores que analisam e discutem questões sobre migrações e sobre a Sociologia da Infância. Nessa perspectiva, a contribuição de alguns autores europeus, latinos e brasileiros levantados previamente – tais como Fernandes (1979), Quinteiro (2002), Qvortrup (2010), Freitas e Silva (2015), Sarmiento (2005), Vêras (2017, 2018), Prout (2004), Tebet (2013), Abramowicz (2018), Corsaro (2011), Barbosa e Fochi (2012) e Faria e Finco (2011), entre outros – tornam-se fundamentais, pois trazem luz para entender as questões e analisar os dados coletados.

Ao levantar preliminarmente o referencial teórico que ilumina as pesquisas com as crianças, foi percebida uma ausência de metodologias para a pesquisa com bebês. Tebet e Abramowicz (2014), em um texto cujo objetivo é constituir teoricamente a categoria bebê no interior da sociologia da infância, percebem um movimento de tomar a criança e a infância como perspectiva analítica, colocando-as no centro do campo teórico chamado Sociologia da Infância e/ou Estudos da Criança. No entanto, as autoras percebem que no interior desse campo secundarizaram-se os bebês. Para elas, mesmo com o avanço da Sociologia da Infância, os bebês continuam ocupando apenas uma condição marginal em tais teorias.

Ainda sobre a pesquisa com bebês, Barbosa e Fochi (2012), em um artigo sobre o desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, ponderam que a existência da creche como espaço de vida coletiva também permitiu a possibilidade da mudança das pesquisas feitas com crianças. Antes se estudava a criança sozinha, em situações semelhantes à de laboratório, com exames ou aplicação de escalas.

No sentido de reconhecer a criança como um agente de socialização, tão importante quanto a família e a igreja, a grande contribuição para a Sociologia da Infância vem do trabalho realizado por Florestan Fernandes na década de 40, um tempo em que a rua era um lugar privilegiado para viver a infância. A monografia *As Trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*, orientada pelo professor Roger Bastide, foi um registro inédito de elementos que constituem as culturas infantis, quando Fernandes observou, registrou

e analisou, nos bairros operários da cidade de São Paulo, a forma com que as crianças brincavam na rua quando voltavam da escola. Segundo Florestan Fernandes (1979), o termo “trocinhas” foi cunhado pelas próprias crianças e se referia a organizações de grupos de crianças, vizinhos, que se encontravam na rua para brincar.

Sabendo-se que sobressai atualmente nos estudos sobre a infância um indicativo teórico-metodológico de pesquisar as crianças por meio delas mesmas, é importante destacar o lugar que Florestan Fernandes teve como o primeiro cientista social a se interessar em observar as próprias crianças em suas interações com os pares. Na visão desse autor, a brincadeira constrói a identidade de ser criança, ou seja, quando as crianças brincam, elas não imitam o adulto, e sim, criam sua própria cultura infantil.

Ainda sobre os primeiros passos da pesquisa com crianças no Brasil, Quinteiro (2002) aponta um relatório de pesquisa publicado em 1972 e encomendado pelo Tribunal de Justiça da cidade de São Paulo, com o objetivo de subsidiar a definição de políticas e programas sociais, mediante diagnóstico da criança em situação de risco. Sob o título *A criança, o adolescente, a cidade*, essa pesquisa subsidiou a ação dos juizados de menores, num período em que a questão do menor se colocava como um problema social grave. A autora observa que, na cidade do Rio de Janeiro, foi publicada em 1973 uma pesquisa semelhante com o título *Delinquência juvenil na Guanabara*. Para Quinteiro (2002), tais pesquisas marcam os primeiros passos das Ciências Sociais em direção à elaboração de diagnósticos referentes à infância e à condição social da criança. No entanto, além da ausência de balanços, como já foi pontuado, ainda faltam estudos para apreender as culturas infantis e a construção de olhares pelos quais se possa conhecer as crianças em diversos contextos, no caso desta pesquisa, nos CEIs da rede municipal de São Paulo.

De acordo Kuhlmann Jr. (1998), em seu livro *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, a história das instituições de Educação Infantil demonstra uma exígua relação com questões que se referem à história da infância, da sociedade, da família, do trabalho, da urbanização, da assistência. Sendo assim, entender a fundação das instituições de Educação Infantil é entender a infância, a criança e as concepções pedagógicas que permeiam os estudos da criança.

Para o Núcleo de Gênero, Raça e Idade (NEGRI – PUC-SP), do qual fazia parte Fúlvia Rosemberg, o problema social é a deficiência de políticas públicas em prol da creche que acarretam quantidades insuficientes, baixa qualidade de atendimento e

impede que a cidadania de bebês e crianças ganhe uma posição de destaque e de prioridade na agenda das políticas públicas brasileiras. A ausência de vagas e a dificuldade de acesso à creche pública de qualidade é um problema social que pesa sobre as famílias que não têm esse direito garantido, o que interfere diretamente em suas vidas.

O interesse público brasileiro se dirige mais a crianças maiores, adolescentes e jovens. As organizações multilaterais (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, entre outras) priorizaram sempre o ensino fundamental (crianças a partir de 7 anos no Brasil). Tal prioridade parece decorrer de sua maior visibilidade nos espaços públicos e do temor de adultos, brasileiros e estrangeiros, frente a seus comportamentos considerados disruptivos ou perigosos. Guardada, o mais das vezes, em espaços fechados, não tendo visibilidade pública, a criança pequena não é tida como vítima nem constitui ameaça, sentimentos que parecem mobilizar a atenção pública do adulto. É como se no Brasil, questões relacionadas à criança pequena fossem consideradas como sendo da esfera privada, do espaço da casa. (Rosemberg, 2006, p.3)

A pesquisadora creditava o desinteresse público pelos bebês e crianças ao pequeno poder de negociação política de mulheres e crianças.

Para Santos (2012), em um estudo sobre a Sociologia da Infância no Brasil, a criança, que era sempre excluída e silenciada, ganha visibilidade nas Ciências Sociais quando é pensada como um ator social e quando começam a dar atenção às crianças pequenas e às suas formas de ver, estar e se relacionar no mundo.

Concordamos com a autora, quando ela enfatiza que as crianças têm agência e são criadoras de cultura.

No artigo “Sociologia da Infância: traçando algumas linhas”, Abramowicz (2018) organiza quatro concepções da Sociologia da Infância que dialogam entre si, a saber: a “Sociologia do Discurso da Criança e da Infância”, de James, Jenks e Prout; a “Sociologia da Infância Estrutural”, defendida por Jens Qvortrup, de referencial marxista; a “Sociologia das Crianças”, de William Corsaro, fundamentada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz; e a “Sociologia da Infância Relacional”, de Leena Alanen e de Berry Mayall, embasada na teoria de Pierre Bourdieu. No entanto, para a autora, no Brasil, a Sociologia da Infância não aparece enquadrada nessas quatro concepções, e constitui-se como campo próximo da educação, em especial, a Educação Infantil, portanto, muitas das pesquisas brasileiras em Sociologia da Infância se edificam por meio de reflexões da Psicologia.

Segundo a autora, há pesquisas que buscam uma análise etnográfica para evidenciar as manifestações culturais das crianças. Abramowicz (2018) tece uma

crítica em relação à expressão “dar voz às crianças”, uma vez que as crianças já têm voz e não precisam da autorização ou da concessão do adulto para falarem. Para a autora, essa é uma visão autocêntrica que concebe que as crianças só falam se o adulto permitir ou que só se tornam visíveis se o adulto as encontrar. No que diz respeito às crianças migrantes, podemos dizer que o pesquisador deverá ter uma preocupação para falar com elas, e não falar por elas.

Em relação à proteção das crianças pelos adultos, o pesquisador Qvortrup (2010) considera que só resolveremos o dilema da proteção em prejuízo da participação quando os debates sobre relações de poder e as desigualdades existentes entre adultos e crianças se intensificarem. Uma maior proteção da infância, segundo ele, significa mais silenciamento e invisibilidade das crianças. Em razão disso, o ponto de vista das crianças poucas vezes é considerado pelos adultos, que falam pelas crianças e é, portanto, um obstáculo metodológico na Sociologia da Infância.

Em seu texto sobre a infância como categoria estrutural, Qvortrup (2010) defende a importância do conceito de geração nas pesquisas das Ciências Sociais sobre a infância, uma vez que, para ele, a infância é uma estrutura que permanece mesmo quando as crianças crescem, porque novas crianças chegarão ao mundo e ocuparão essa estrutura geracional. Dessa forma, a infância não é uma etapa da vida e sim, segundo o autor, uma parte da estrutura da sociedade.

E os bebês? Que espaços ocupam na Sociologia?

## **2.2 Sociologia da infância e estudos sobre bebês**

Neste capítulo, que trata sobre a Sociologia da Infância, é importante destacar que há estudos da sociologia sobre bebês (Abromovitz; Tebet, 2014). Para as autoras, os bebês não são crianças e precisam ser estudados e pesquisados em relação às suas especificidades.

Em sua tese de doutorado, que teve por objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância de língua inglesa, Tebet (2013) buscou responder alguns desafios metodológicos sobre as pesquisas com bebês. A autora destaca o pensador e sociólogo William Corsaro, que se dedicou a estudar as interações entre as crianças e formulou os conceitos “Culturas de Pares” e “Reprodução Interpretativa”, segundo os quais a criança é agente e coconstrutora de

seu desenvolvimento, uma vez que, brincando com seus pares, ela produz cultura. As crianças, segundo o autor, se apropriam de informações do mundo adulto para criar suas culturas de pares e participar da sociedade.

Tebet (2013), no desenvolvimento de sua tese e no alicerce dos autores da Sociologia da Infância, identificou que o movimento de o bebê se tornar criança, na sociedade ocidental, é marcado por transições que ocorrem dentro do processo de escolarização. Frequentemente os bebês são excluídos das pesquisas sobre a infância, pois há uma incompetência dos adultos em compreender a linguagem singular deles. Segundo ela, socialização horizontal é aquela em que as crianças se relacionam com seus pares e é essa relação que precisa ser considerada como ideia central na Sociologia da Infância.

Em um artigo de 2019, sobre olhares das Ciências Sociais sobre os primeiros anos de vida, De Grande e Remorini ponderam que, apesar do crescimento consistente da produção acadêmica sobre a infância e as crianças nas últimas décadas, isso não significa que os bebês foram incluídos como foco dessa área.

Os autores refletem sobre como a preocupação em problematizar os bebês se desdobrou ao longo do século XX em duas grandes perspectivas de pesquisa, que eles chamam de "enfoque antecipatório" (que se refere a uma perspectiva que busca identificar melhores formas de cuidado e reconhecimento da "natureza" das crianças, a partir de materiais médicos, psicológicos e jurídicos que se multiplicaram desde o final do século XIX, nos quais o bebê é valorado pelo seu porvir) e de "enfoque vivencial" (que diz respeito a um grupo de estudos que vem para disputar a hegemonia da visão dos bebês como um "ativo a proteger"). A esta perspectiva interessa o bebê no tempo presente.

Para os autores, é importante incluir os bebês nos estudos sociológicos e antropológicos sobre a infância, pois isso permite uma compreensão mais ampla e aprofundada das experiências e vivências desses sujeitos, bem como das relações sociais e culturais que os envolvem. Para eles, a categoria "bebê" é uma construção social e histórica, utilizada para classificar e categorizar os indivíduos em uma determinada fase da vida. Além disso, a categoria "bebê" é influenciada por outras categorias sociais, como gênero, classe, etnia e idade, também utilizadas para classificar e categorizar os indivíduos na sociedade.

Além disso, os estudos sociais da primeira infância reforçam a necessidade de dar conta dos bebês "em tempo presente", isto é, da sua vida cotidiana, dos seus

vínculos, dos seus modos de expressão e de participação nos entornos dos quais fazem parte.

A presente pesquisa reafirma a importância de incluir os bebês e as crianças de zero a três anos atendidos pelos Centros de Educação Infantil e relatar como o atendimento de bebês e crianças migrantes é realizado nos Centros de Educação Infantil (diretos e conveniados) em uma região periférica de São Paulo e em um contexto pandêmico.

Para incluir os bebês na pesquisa, nos apoiamos na experiência desenvolvida em Lóczy, em Budapeste, também conhecida como abordagem Pikler, que compreende os bebês com competência e autonomia. Dessa forma, toda a proposta pedagógica tem como princípio a capacidade de as crianças agirem autonomamente, escolherem e se movimentarem em liberdade. Essa abordagem acredita que a creche pode ser um espaço potencializador das experiências infantis e valorizar a atividade autônoma e livre de bebês.

Em sua tese sobre os bebês em suas primeiras experiências, Vargas (2014) relata que as contribuições da abordagem Pikler são importantes para um olhar cuidadoso nas interações adulto-criança. Para a autora, acolher, cuidar e garantir a liberdade de movimento e exploração são formas de assegurar a participação do bebê.

Na abordagem Pikler, o adulto tem papel fundamental na presença comprometida, plena, respeitosa; porém, numa presença que reconhece a importância de o bebê estar e, dessa forma, oferecer ao bebê espaço para aprender a vida cotidiana de forma autônoma. Por conseguinte, a intervenção do adulto deve ser uma presença "a distância", o que não significa deixar a criança à deriva, mas que seja uma presença constante que observe o bebê todos os dias, transmitindo-lhe segurança emocional. A segurança afetiva é uma condição para que seja construída sua própria autoconsciência. Nesse sentido, podemos estabelecer que o papel do adulto é estar por perto e garantir cuidado e confiança sem a intervenção direta e/ou estímulos diretos, para que o bebê realize alguma atividade ou postura que pode adquirir sozinho.

Em outro estudo sobre educar de zero a três anos, Falk (2016) afirma que os momentos mais importantes da interação adulto-criança ao longo do primeiro ano são os momentos dos cuidados corporais. Nesses momentos, o bebê pode ter a atenção do adulto somente para ele e estreitar os vínculos de amizade e afetividade. Além

disso, esse cuidado personalizado possibilita ao adulto conhecer as necessidades do bebê e possibilita a este segurança afetiva. Entendendo que cuidar e educar são parte da mesma ação, a prática pedagógica no Instituto Pikler-Lóczy orienta a manter uma pessoa de referência para esses momentos.

Sendo assim, é inegável a interação adultos-crianças nos momentos de alimentação, de higiene, de trocas de fralda e de roupas. Durante essas atividades, é fundamental priorizar as necessidades do bebê e realizar as ações sem pressa, antecipando verbalmente o que irá acontecer, para que o bebê possa se preparar e participar da sua maneira. É devido à repetição cotidiana dos cuidados, repetição dos mesmos gestos, acompanhados quase sempre pelas mesmas palavras, na mesma sequência, que se pode facilitar o desenvolvimento do diálogo e o desejo de o bebê querer participar ativamente da ação.

Então, nessa coreografia intencional dos cuidados, os momentos de banho ou de troca seguem um passo a passo que é percebido pelo bebê. Essa percepção possibilita a ele a sua participação e a sua colaboração nos cuidados de seu próprio corpo. Para isso, as educadoras sempre falam o que estão fazendo e esperam algum grau de resposta: um olhar, um movimento. Nenhum gesto é imposto sem a colaboração da criança. Além da coreografia dos cuidados pessoais, a vida cotidiana em Lóczy tem uma ordem constante, na qual os tempos de brincadeira autônoma e os cuidados com o corpo se alternam, facilitando que a criança se torne plenamente consciente, desde a mais tenra idade, para antecipar e saber o que vai acontecer. A sequência ritmada dos passos implica a criação e o estabelecimento de um ambiente compreensível, na regularidade dos eventos e na estabilidade das situações que ajudam as crianças a preverem o comportamento do adulto. O educador está ciente de que a rispidez ou a calma de seus gestos serão imitados pelas crianças que o observam. O que o educador transmite por meio de suas mãos desempenha um papel essencial na formação da subjetividade da criança. Segundo David e Appell (2012), podemos chamar de comunicação emocional o respeito do adulto à personalidade da criança em formação.

Essa nova maneira de olhar e se conectar com a criança e o relacionamento emocional privilegiado são, para Godall (2016), as bases para entender que em Lóczy a educação começa por cuidar.

Ainda sobre os estudos da Sociologia dos Bebês, Macedo (2016) pondera sobre a inclusão de bebês na luta de classes, uma vez que eles vivenciam as crises

do capitalismo e suas consequências familiares. Segundo ela, os bebês vivenciam a opressão, mas também vivenciam as transformações e a garantia de direitos que são conquistados mediante lutas.

Em um artigo sobre o direito das crianças no centro da luta por creches, Macedo (2013) relata a luta realizada pelas feministas na cidade de São Paulo, nas décadas de 1970 e 1980, e a defesa de que a socialização das crianças era uma obrigação da sociedade e não só da família ou da mãe trabalhadora. A luta das mulheres por creche refletiu na qualidade do atendimento e na necessidade da construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), nas unidades educacionais, o qual tivesse um caráter educativo, para além do cuidar. A luta por creches deu visibilidade à infância nas esferas públicas e às culturas infantis, o que refutava o pensamento de que a criança era um ser incompleto ou um “vir a ser”.

Nesta tese, escolhemos como campo de estudo a Sociologia da Infância como forma de nós nos encontrarmos com as crianças e bebês, compreendendo as suas percepções de mundo e a produção das culturas infantis.

Concordamos que as lutas feministas, nos anos 1970 e 1980, foram essenciais para garantir os direitos de bebês e crianças à Educação Infantil. E não podemos deixar de mencionar que o pano de fundo das mobilizações refletia as condições econômicas e as desigualdades sociais, demonstravam o papel fundamental de adultos para garantir e defender os direitos de bebês e crianças por uma educação coletiva nos espaços públicos. Além disso, a luta por uma educação de qualidade reverberou na Pedagogia da Infância e da qualidade de uma Educação Infantil que considerasse a criança como um ator social que – a partir das relações sociais com outras crianças, com as diferenças e com adultos – produz cultura.

Segundo Abramowicz (2018), a Sociologia da Infância no Brasil tem uma particularidade de se aproximar da Educação Infantil. Na presente pesquisa não foi diferente, pois foi nos espaços públicos de Educação Infantil que nos encontramos com bebês e crianças. Se as crianças estão no mundo – e não apartadas dele – nesta pesquisa nos colocamos junto com elas, procurando interpretar suas linguagens, formas de expressão, comunicação e suas culturas infantis.

Esta pesquisa se ancora nos conceitos e pensamentos da pesquisadora Fúlvia Rosemberg, denominados por ela de Estudos Sociais da Infância, que frisavam a necessidade de o país efetivar a cidadania dos bebês, ou seja, que estes deveriam ser tratados como pessoas e cidadãos de direitos efetivamente e não somente nos

documentos. Desde a década de 1970, a pesquisadora discutia na academia as desigualdades sociais que colocavam os bebês em desvantagem na agenda política. É importante, no entanto, destacar que há traços visíveis dessa desvalorização da infância, uma vez que a terceirização do atendimento educativo se iniciou na cidade de São Paulo pelo conveniamento das creches que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos. Nesse caso, há uma opção política em financiar com recursos públicos propostas de baixo custo e de qualidade inferior.

Em sua trajetória, Rosenberg frequentemente questionava se as políticas públicas que se dirigiam à etapa de vida de bebês e crianças consideravam a necessidade deles e os via como atores sociais e sujeitos de direitos. Em sua abordagem, Rosenberg buscou transpor concepções adultocêntricas sobre infância e criança. O termo adultocêntrico foi assinalado pela pesquisadora em seu texto “Educação para quem?”, de 1976, e exprimia uma visão de mundo na qual o adulto se encontra na centralidade e a sociedade está traçada para atender demandas, interesses e expectativas dos adultos.

No grupo de pesquisa NEGRI PUC-SP, filiado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em que participou por mais de trinta anos, Rosenberg afirmava que as crianças têm voz, são capazes de fazer escolhas, de negociar, de reivindicar, entre outras ações e que são participantes ativas do mundo, porém, as pesquisas desenvolvidas por esse grupo demonstravam que havia pouca visibilidade pública de bebês e crianças nas políticas públicas. A autora ponderava que a bebês restavam as “migalhas dos investimentos” e que a desigualdade no acesso aos direitos sociais atingia principalmente os bebês de menor faixa etária, as crianças mais pobres, negras ou, no caso desta pesquisa, migrantes. Essas “migalhas de investimentos” destinadas a bebês e crianças também foram percebidas de maneira contundente durante o período da pandemia, uma vez que não houve uma preocupação em garantir políticas públicas emergenciais para atender bebês, crianças e suas famílias. As famílias não puderam parar de trabalhar e vimos proliferar pela cidade casas e lugares improvisados para “cuidar de criança”, enquanto as escolas tiveram que ficar fechadas por causa do risco de contaminação e mortes. Esse tipo de atendimento improvisado era chamado por Rosenberg (2006) de “proximidade cultural”, uma vez que a Educação Infantil acontece em espaços tão precários quanto as moradias das crianças. Importa dizer que, para além das questões financeiras, o atendimento de

bebês e crianças envolve a afetividade. A esse respeito, entende-se que, no contexto da Educação Infantil, a educação e os cuidados são indissociáveis e que a afetividade permeia todos os momentos da rotina nos espaços públicos e coletivos de educação: a chegada, a troca de fraldas, a alimentação, os momentos de brincadeira. É fundamental garantir que as mesmas trocas afetivas alcancem todas as crianças e não é concebível criar marcas coloniais que reproduzam nesses espaços a sociedade racista, que discrimina bebês e crianças negras, pobres e migrantes.

Para Rosemberg (1996), ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça e etnia, as categorias etárias também configuravam uma relação de dominação. A partir desses marcadores sociais e ancorados nos estudos de Santiago (2019), podemos dizer que a diferenciação por idade invisibiliza o protagonismo de bebês e crianças. Além disso, não podemos pensar em uma infância abstrata desconsiderando, em um mundo capitalista, a sua classe social.

A Sociologia da Infância, segundo a autora, valoriza e empodera os bebês e as crianças durante o período da infância quando trata esse grupo etário como sujeito de direitos e cidadão. É fundamental reforçar o conceito de bebês e crianças como sujeitos de direitos, quando sabemos que estamos numa luta diária para fazer valer esses direitos e livrar as crianças de todas as formas de violência.

Um estudo mundial, realizado em 2006 pela ONU e coordenado por Paulo Sérgio Pinheiro, denuncia que em todo o mundo as crianças são vítimas de violência, agressão e maus-tratos, com a complacência dos adultos. Segundo a pesquisa, as crianças de toda a parte do planeta, independentemente de classe socioeconômica da família e do nível sociocultural dos países, sofrem algum tipo de violência.

Para o autor, cinco são os contextos em que ocorre a violência contra as crianças, quais sejam: família, escola, instituições como orfanato e prisões, o lugar de trabalho e a comunidade (rua, praça, lugares públicos e/ou comuns onde as crianças estão expostas). O pesquisador pondera que, apesar da Convenção dos Direitos das Crianças e, no caso do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre a lei e a aplicação da lei há um abismo que não pode ser tolerado e que cabe ao Estado, executivo e legislativo fazerem valer as leis. De acordo com Pinheiro (2006), as crianças não são consideradas sujeitos de direitos e, portanto, a sociedade tolera que uma criança apanhe de seus pais em público, porque a sociedade enxerga as crianças como sendo propriedade dos pais. Para ele, muitas vezes essas atitudes não são consideradas violência, mas sim, práticas tradicionais de disciplinar os filhos.

### 3 AS CRIANÇAS MIGRANTES E SUAS FAMÍLIAS

*Dominique me conta histórias que viu e escutou de muitas pessoas que continuam a chegar por aqui: de lugares destruídos pela natureza, de pessoas que fugiam do narcotráfico, e continuam a chegar de lugares devastados por guerras no Oriente, de nosso continente, fugindo das crises econômicas e dos conflitos internos. São muitos rostos, em sua maioria de jovens e crianças, pessoas que dão tudo que têm para embarcar, por mar ou terra, cheios de sonhos, mas que enfrentam toda sorte de adversidades, violência, exploração. “Um imigrante aqui vale muito menos que um nativo, eles acham que valemos qualquer coisa e exigem de nós uma carga de trabalho que muitos deles não têm. Mas, ainda assim, é melhor estar aqui para ter condições de sobreviver do que continuar onde estávamos, onde muitas vezes não nos resta nada.” (Vieira Junior, 2021, n.p.)*

Faz-se necessário apresentar brevemente o fluxo de imigração em São Paulo, uma vez que, de acordo com o *Atlas temático do Observatório das Migrações em São Paulo* (Baeninger *et al.*, 2020), a malha social paulista foi moldada nos últimos 200 anos pela chegada de mais de 5 milhões de imigrantes. A capital paulista vivenciou o movimento e as transformações sociais em seus bairros com os fluxos migratórios de italianos, japoneses e portugueses, nos séculos XVIII, XIX e XX e, mais recentemente, com a chegada de bolivianos, coreanos, senegaleses e haitianos. Ainda segundo o *Atlas*, mesmo após 200 anos, São Paulo continua sendo a porta de entrada das imigrações internacionais para o Brasil.

O *Atlas* recupera os diversos momentos da migração internacional no Estado de São Paulo: de 1794 a 1888, migrações internas de aproximadamente 500 mil homens livres e escravizados e os primeiros imigrantes europeus, deslocados para o serviço agrícola nas lavouras de café; de 1885 a 1927, chegaram cerca de 2,5 milhões de imigrantes estrangeiros empolgados pela expansão da cafeicultura e urbanização. Esse período foi o de maior entrada de imigrantes (italianos, portugueses, espanhóis, alemães e japoneses) incentivada pelo governo brasileiro. Atualmente, segundo o estudo realizado pelo Observatório das Migrações, existem em São Paulo aproximadamente 500 mil pessoas migrantes de diferentes nacionalidades, tais como bolivianos, peruanos, paraguaios, coreanos, chineses e senegaleses, angolanos, que trabalham na indústria têxtil e/ou no comércio e são considerados “invisíveis”. Podemos nos apoiar no conceito de Vêras (2003) sobre topografia da alteridade, uma

vez que os migrantes pobres são empurrados para os bairros periféricos da cidade, mas nem sempre têm o direito de ficar, porque o capital organiza os territórios da cidade. A globalização atual, que desencadeia fluxos constantes de pessoas pelo mundo, trouxe para o Brasil novos migrantes. E as relações capitalistas promovem processos de exclusão, de segregação e de (des) e (re)territorialização constantes que transformam as cidades em espetáculos de pobreza (Véras, 2017). Para a pesquisadora, a âncora de fixação em um território é a moradia, na qual a rede de apoio de familiares, da língua e do acesso aos serviços básicos de saúde e de educação permite a transposição de fronteiras e a inserção do migrante na nova sociedade.

A partir das informações sobre imigração, podemos nos questionar: Como essas crianças são recebidas? Suas culturas são respeitadas e/ou inseridas no cotidiano, na rotina e no currículo da Educação Infantil? Afinal, se as famílias chegam a São Paulo, as crianças e os bebês também chegam.

Dessa forma, podemos nos perguntar sobre as infâncias migrantes e qual é o lugar delas nesse processo. Colocar a criança no foco é vital para compreender como os vínculos transnacionais são feitos e transformados, pois em vez de serem 'devires humanos' ou adultos em formação, as crianças são agentes ativos que inventam sua cultura ao invés de meramente aprender ou reproduzir. Nesse sentido, a idade pode ser uma categoria de análise muito importante, pois há poucas pesquisas sobre bebês e crianças migrantes.

Entendendo-se que a infância não é uma condição universal na qual diferentes crianças passam por uma série de estágios predefinidos, mas um estado de ser que é construído de maneiras diferentes dentro de contextos culturais e geografias de poder particulares, ao longo desta tese usaremos a palavra "infâncias" para evidenciar a natureza heterogênea das crianças e da infância.

O lugar é tanto uma posição social quanto uma localização física, na visão de Fog Olwig (2003). Nesse sentido, as crianças estão inseridas tanto em termos de sua localização no espaço quanto em suas posições nas famílias, comunidades, espaços educativos e na sociedade em geral. Segundo a autora, os lugares para crianças são definidos por valores morais, adultos balizados por um passado nostálgico, pela promessa de um futuro desejável e carregados de senso comum sobre o que seria melhor para as crianças.

O texto de Bushin (2009), que trata sobre a decisão de a família migrar sem levar em conta a agência das crianças, revela que a decisão de migrar e muitas vezes os estudos sobre a imigração partem da perspectiva do adulto e não levam em consideração as crianças e que precisamos superar a “presença ausente” das crianças e a visão adultocêntrica nas pesquisas sobre processos migratórios.

Ainda sobre os estudos de migração, Orellana *et al.* (2001) enfatizam que a posição das crianças ao migrarem foi muitas vezes equiparada à de bagagem. Tal comparação nos remete a uma imagem da criança transportada como coisa pelos adultos. Um objeto que pesa e que não pode se mover nem se cuidar. Para os autores, só recentemente as crianças afetadas pela migração começaram a figurar como focos de pesquisa, pois, segundo eles, havia uma percepção equivocada e um enfoque nos aspectos econômicos das pesquisas de que as crianças são irrelevantes para os estudos de migração, pois somente os adultos têm importância econômica.

Em um artigo sobre infância e migração, Knörr (2007) pondera que é preciso considerar a criança como uma categoria social para considerar o impacto da migração nelas. De acordo com essa autora, o surgimento do estudo da infância foi comparado com o surgimento de estudos femininos na década de 1970, que foram responsáveis por uma mudança de paradigmas nos estudos de gênero e teorias. Ao contrário das mulheres, as crianças não podem fazer pesquisas sobre si mesmas e, portanto, cabe ao adulto descobrir como as crianças percebem o mundo.

Em relação à migração e à educação, o texto “Imigração e refúgio nos debates e políticas educativas globais: uma aproximação aos discursos sobre mobilidade e seus sujeitos”, de Magalhães e Schilling (2021), busca identificar como se constrói o diálogo entre imigração e educação, especialmente como aparece a figura do sujeito que migra e como seu discurso gera alguns efeitos. Em sua pesquisa, as autoras pontuam que foi no final dos anos 1980 e início de 1990 que a educação para pessoas em deslocamento passa a aparecer, timidamente, em âmbito global, majoritariamente nas questões de educação e de populações refugiadas.

No entanto, as autoras destacam que, mesmo com um tímido esforço para integração dessas pessoas refugiadas nos sistemas educacionais, ainda persistia a desigualdade na garantia do direito à educação e que, dentro da mobilidade internacional, há grupos cuja circulação é desejada e estimulada e grupos que são “problema a resolver”, mesmo sendo a educação um direito humano fundamental. Elas se baseiam no pensamento de Mbembe, de 2017, para o qual, no âmbito das

migrações, o racismo ainda é mobilizado, e isso perpassa pela negação de migrantes que são vistos como "indesejados".

Além disso, as autoras enfatizam que a dinâmica da migração e os processos educativos devem ser observados sob uma ótica interseccional, na qual é necessário compreender diferentes desigualdades e sistemas opressivos, tais como raça, cor, gênero e etnia, que influenciam as trajetórias das imigrações e a vida das pessoas migrantes.

É importante, portanto, levar em consideração as vozes dos sujeitos migrantes que vivenciam essa experiência, pois segundo Sayad (1998) é um fato social total.

[...] todo o itinerário do imigrante é, pode-se dizer, um itinerário que se dá, de certa forma, no cruzamento das ciências sociais, como um ponto de encontro de inúmeras disciplinas, história, geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia e psicologia social e até mesmo das ciências cognitivas, antropologia em suas diversas formas (social, cultural, políticas, econômicas, jurídicas, etc.), linguísticas e sociolinguísticas, ciência política etc. (Sayad, 1988, p. 15)

Em seu artigo sobre Migração Infantil e Educação, Norões (2021) discute como os estudos migratórios e sociais sobre a infância podem contribuir para a efetivação dos direitos das crianças migrantes ao fornecerem uma compreensão mais ampla e complexa do fenômeno da migração infantil. Segundo a pesquisadora, tais estudos podem ajudar a identificar as múltiplas vulnerabilidades e possibilidades das crianças migrantes, bem como as barreiras que elas enfrentam no acesso à educação e outros direitos.

De acordo com Norões (2021), ainda, uma abordagem da infância como uma construção social pode ajudar a reconhecer as crianças migrantes como sujeitos de direitos independentemente de suas fronteiras e origens. Isso significa que a infância não é uma categoria natural ou universal, mas sim um conceito que varia de acordo com o contexto histórico, cultural e social em que está inserido. A compreensão da infância como uma construção social permite identificar as diferentes formas como as crianças são tratadas e percebidas em diferentes sociedades e culturas, bem como as instruções disso para a efetivação de seus direitos. Além disso, essa perspectiva permite reconhecer as crianças como sujeitos ativos na construção de suas próprias experiências e identidades.

Ao centrarmos o foco de análise nas crianças migrantes internacionais, um dos entendimentos mais frequentes sobre atenção e o acesso a direitos da criança é o direito à educação. Em geral, compreende-se o acesso à educação como equivalente ao acesso à institucionalização ou escolarização da criança ou adolescente

na educação básica, e pouco relacionada às ações políticas que abrangem a produção cultural, ao lazer, ter e viver experiências próprias da infância. Assim, lacunas emergem com presença de migrantes internacionais, e se faz questão à sociedade brasileira quanto a efetivação de direitos e proteção para todas(os), pois sistemas e legislações ainda estão repletos de ressalvas e/ou incompletudes. (Norões, 2021, p. 430)

A autora também destaca em seu artigo a importância da educação na vida das crianças migrantes, pois ela pode ajudá-las a se integrar na sociedade ao proporcionar oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento pessoal, além de contribuir para a construção de identidades e de pertencimento. A educação pode ser uma forma de proteção para as crianças migrantes, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor. No entanto, é importante que as políticas educacionais considerem as especificidades das crianças migrantes e suas necessidades particulares para garantir um acesso efetivo à educação.

Ainda sobre a temática acerca da migração internacional e crianças pequenas, as autoras Nascimento e Morais (2021) discutem, em seu estudo, a importância de considerar os desafios enfrentados pelas crianças migrantes nas instituições de educação. O texto também destaca a ausência de pesquisas sobre crianças imigrantes na Educação Infantil no Brasil e a necessidade de construir uma política sólida de atendimento dos pequenos, derivada e em consonância com a legislação já construída pelo município. As autoras nos advertem, ainda, sobre a relação de interdependência, pois o bebê e as crianças têm corpos que precisam ser cuidados e a interculturalidade precisa ser um pressuposto curricular.

O artigo "Migrações do Século XXI: Novas Perspectivas", de Rodrigues (2019), explora as razões por trás da imigração contemporânea para o Brasil e discute outras possíveis formas de analisar e explicar a imigração hoje. A autora se apoia nos estudos de Castles, Sayad e Bourdieu para embasar a discussão sobre as razões da imigração atual que consideram não apenas os fatores econômicos, mas também os fatores políticos, sociais e culturais que influenciam a decisão dos migrantes de deixar seus países de origem.

A autora destaca que os migrantes enfrentam diversas dificuldades para acessar a educação no Brasil. Entre essas dificuldades, segundo ela, estão a falta de informações sobre o sistema educacional brasileiro, a barreira linguística, a discriminação e o preconceito por parte de professores e colegas de classe, além da falta de políticas públicas específicas para atender às necessidades educacionais dos migrantes. A pesquisadora menciona que muitos migrantes têm baixa escolaridade

ou não possuem documentos necessários para se matricular nas escolas brasileiras, o que dificulta ainda mais seu acesso à educação.

Além de enfrentarem barreiras linguísticas, bebês e crianças negras, de acordo com o artigo de Daniel e Moro (2022), que analisa pesquisas brasileiras sobre migração e Educação Infantil, as crianças migrantes enfrentam diversos desafios na Educação Infantil, como a barreira linguística, a adaptação na nova cultura e ambiente escolar, o preconceito e o racismo por parte de profissionais e colegas de classe, além da falta de políticas públicas que garantam seu acesso à educação. Mesmo localizando os desafios no atendimento, as autoras ressaltam que a Educação Infantil pode ser um espaço de acolhimento e inclusão para essas crianças.

Pucci e Vêras (2022), em um estudo sobre as relações sociais inclusivas entre alunos bolivianos e brasileiros, identificaram que, além da barreira linguística, alunos bolivianos enfrentam na escola barreiras sociais para a sua inserção nos espaços escolares e sofrem com estigmatização e preconceito. Segundo os autores, a barreira linguística também é observada nos migrantes de segunda geração que não dominam suficientemente nem a língua espanhola nem a língua portuguesa. Para os autores, filhos de bolivianos, mesmo nascidos no Brasil, vivem o “novo racismo”, conceito de Wieviorka (2006), citado por Vêras e Pucci (2022), um racismo que “hierarquiza” pessoas pelas diferenças culturais, linguísticas ou modos de vida.

Os pesquisadores alertam que o interculturalismo não faz parte do currículo das escolas brasileira e que muitos professores têm consciência dos casos de preconceito ou estigmatização, mas não sabem agir de forma adequada para combater essas questões nem recebem formação para tanto. Os autores se apoiam no conceito de “daltonismo cultural” cunhado pela pesquisadora Candau (2014), para enfatizar que profissionais da educação não se dão conta e não percebem as diferenças culturais de seus estudantes. Assim, a escola se torna uma instituição homogeneizadora e padronizadora, que reproduz processos de exclusão, hierarquização e desigualdades. Dessa forma, segundo os autores, os migrantes são vítimas, na escola, de um racismo estrutural ocultado pelo mito da “democracia racial”.

Em relação ao racismo enfrentado por bebês e crianças negras nos equipamentos de Educação Infantil, a tese de doutorado de Flávio Santiago (2019), que se tornou o livro *Eu quero ser o sol: crianças pequeninhas, culturas infantis creche e intersecção*, destaca a necessidade de conceituar a infância de modo interseccionado para compreendermos a exclusão de cidadãos e cidadãs de pouca

idade em uma sociedade capitalista desigual. O autor também pondera que a pesquisa com bebês e crianças pequenas é um grande desafio, uma vez que estamos rigidamente estruturados em uma epistemologia eurocentrada. Portanto, segundo o autor, quando pesquisamos a infância, não podemos configurar bebês e crianças em modelos acadêmicos colonizados que acreditam que as crianças são “um vir a ser”.

Ainda em sua pesquisa, Santiago (2019) adverte sobre a importância de não ocultar nem silenciar em nossa escrita o racismo estrutural que atravessa os momentos de cuidados cotidianos corporais em bebês e crianças negras e filhas de migrantes. E que não sejam apagadas, também, as observações de situações xenofóbicas que veem, nas diferenças, características "desvantajosas". Além disso, ele enfatiza a importância de cuidar para que a palavra diversidade não seja um conceito esvaziado e que abafe a necessidade de execução de ações antirracistas desde a Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil no Brasil, inúmeras vezes, constituem um lugar hostil para as crianças negras pequenininhas e não têm artefatos culturais que contribuam para o seu acolhimento, bem como são marcadas pelo racismo institucional presente em nossa sociedade. Ademais, muitos dos aspectos relativos ao acolhimento das culturas africana e afro-brasileira e à desconstrução do racismo institucional não se fazem presentes no cotidiano das instituições. (Santiago, 2019, p.57)

Há, portanto, poucos estudos sobre a temática bebês e crianças pequenas e imigração no Brasil, e foi há pouco tempo, de acordo com Sarmiento (2005), que a Sociologia da Infância constituiu a infância como um objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas e psicologizantes. Segundo o autor, em um artigo que trata sobre gerações e alteridades, a Sociologia da Infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo ampliar o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

### **3.1 Educação e Migração**

Para a reflexão sobre educação e migração, levantamos previamente algumas referências bibliográficas sobre a temática.

Em um artigo que trata sobre educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo, Alves Braga (2020) revela que os fluxos migratórios na cidade de São Paulo adquiriram relevância

principalmente a partir do ano de 2013, momento em que se construíram políticas públicas de atendimento a essa população. Para tanto, o Poder Público Municipal sancionou, em 2016, a Lei 16.418, que instituiu a Política Municipal para População Imigrante (PMPI). Segundo a autora, esse Marco Legal fixou garantias e direitos para os imigrantes e orientou o atendimento desse público em todas as esferas do município. Em relação à educação, o decreto 57.533 de 15/12/2016 regulamentou a PMPI e estabeleceu para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos o direito ao ingresso, permanência e terminalidade na rede de ensino público municipal.

Segundo Alexandre e Abramowicz (2017), em um artigo que discute a imigração haitiana em Sinop-MT, as práticas pedagógicas das escolas brasileiras são pautadas por uma abordagem monocultural e monolíngue, uma vez que um contexto educacional bilíngue não faz parte da escolarização brasileira. O monolinguismo representa a norma, o que produz um apagamento das diferenças. Dessa forma e em virtude da assimilação, as culturas das crianças imigrantes são moldadas em uma cultura padronizada nacionalmente, definida pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais. De acordo com as pesquisadoras, as práticas e marcas sociais dessas crianças poderiam contribuir com a Pedagogia e para a formação de crianças que valorizam a diversidade cultural. Além disso, o estudo aponta que a escola passa a ser um lugar de esvaziamento de práticas culturais e de manutenção de uma cultura hegemônica dominante.

Mesmo com a introdução na Rede Municipal de Ensino de São Paulo do *Currículo da Cidade: Povos Migrantes*, documento elaborado por educadoras e educadores da rede e lançado em 2021, ainda vimos nos ambientes escolares o predomínio de uma educação monolíngue e que não acolhe e não valoriza a interculturalidade. Mesmo entendendo a importância do documento orientador de práticas, precisamos ponderar que é recente, foi pouco refletido e estudado pela comunidade educativa.

Ainda sobre a relação escola e crianças imigrantes, Freitas e Silva (2015, p. 682), em um artigo sobre crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo, descrevem que a presença dessas crianças no cotidiano da rede municipal de uma metrópole do porte de São Paulo possibilitou verificar situações nas quais a condição de estrangeiro se produziu nos detalhes, no modo de tratar a criança boliviana frisando diferenças desvantajosas. No contexto da pesquisa, os autores perceberam que “alguns modos de agir e de reagir produziram alteridades, reconstruíram fronteiras e

desenharam os contornos de um acolhimento que se deformou”, deformação que, segundo eles, provocava constrangimentos a cada vez que uma professora lembrava aos gritos: “aqui não falamos espanhol!”. De acordo com eles, muitas crianças, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) pesquisadas, nasceram no Brasil, mas são percebidas todo o tempo como estrangeiras e são lembradas o tempo todo de que são estrangeiras. Para os autores, a condição de estrangeiro não é apenas uma questão geográfica ou de nacionalidade, mas sim algo que se adquire diante do outro, ou seja, é uma construção social e cultural. Isso significa que a percepção de alguém como estrangeiro depende da forma como as outras pessoas o veem e o tratam, do olhar que lançam sobre ele e do tom de suas palavras. Essa percepção pode ser influenciada por estereótipos culturais, preconceitos e discriminações, o que pode tornar a experiência de ser estrangeiro mais difícil e desafiadora.

Para os pesquisadores, as crianças migrantes são vistas como "o outro que chega", ou seja, como estrangeiras que estão entrando em um ambiente novo e desconhecido. Nesse contexto, espera-se que elas se adaptem às normas e expectativas da escola e da sociedade brasileira, e não o inverso, o que pode ser um processo difícil e desafiador. Enfrentam adversidades que podem dificultar sua integração na escola e na comunidade local, como barreiras linguísticas, culturais e sociais.

Na observação cotidiana nos Centros de Educação Infantil, percebemos que das famílias transnacionais são esperados comportamentos e ações que sigam o “padrão” ou a “norma” brasileira, citando alguns exemplos, espera-se que as famílias leiam e entendam os bilhetes, mesmo aqueles traduzidos usando o *Google tradutor*. Até as crianças que não se deslocaram são vistas como deslocadas e tratadas como migrantes, conforme o que já relatavam Freitas e Silva (2015). Em nossa experiência profissional, muitas vezes, os bebês e as crianças eram apresentados para a supervisora, enfatizando que eram “estrangeiros”.

Segundo Lilian Chavez e Cecilia Menjivar (2010), em um importante estudo que levantou pesquisas em torno da criança migrante como ator social, historicamente a pesquisa sobre migração estava concentrada na experiência dos homens, sendo que as mulheres passam a ser tema de interesse a partir de 1960. Para as autoras, são poucos os trabalhos que documentam a experiência de crianças migrantes e que levam em conta sua experiência independentemente dos adultos. Apenas

recentemente houve um interesse na pesquisa de crianças migrantes e, segundo as autoras, da mesma forma como ocorreu na pesquisa com as mulheres migrantes, os estudiosos recuperam diálogos de atores que foram “silenciados”. Para elas, as crianças, como atores sociais, também contribuem para modelar respostas por meio de sua participação direta e indireta nas múltiplas comunidades a que pertencem.

Destacamos que a feminização da migração resulta na chegada de bebês e crianças que são matriculados nas instituições escolares. Portanto, é importante destacar que a presente pesquisa também busca contribuir para dar visibilidade a infâncias migrantes e à garantia de direitos relacionados à educação.

Na tese de doutorado de Norões (2018), especialmente no capítulo que trata sobre a escolarização das crianças migrantes, a autora relata que a educação se torna uma importante variável de análise no âmbito das teorias de migrações. Para ela, a elaboração de políticas públicas a partir da presença de migrantes nos territórios é pouco explorada nas pesquisas educacionais.

Em sua pesquisa, Norões (2018) destaca a cidade de São Paulo como a principal rota dos fluxos migratórios desde o século XIX e, a partir desse cenário, houve a criação e a organização de movimentos sociais compostos por migrantes e apoiados por entidades sociais tais como igrejas, ONGs etc. Essas entidades disputam políticas públicas na atuação do Estado para o acolhimento dessas pessoas.

A autora se apoia em Sayad (*A imigração ou os paradoxos da alteridade*, de 1998) para enfatizar que existe uma relação entre migração e trabalho, na qual migrantes acabam se tornando mão de obra em serviços muitas vezes desprezados pelos trabalhadores locais. No entanto, esses trabalhadores migrantes se tornam visíveis no momento que começam a reivindicar bens públicos e serviços, como o direito à educação, por exemplo. Em relação à migração haitiana, a autora justifica que até 2012 não havia matrícula de crianças e bebês haitianos na rede municipal, uma vez que o fluxo dessa imigração não tinha relação direta com o Brasil.

Na pesquisa elaborada por Magalhães, Bógus e Baeninger (2018), é possível verificar o histórico do processo socioeconômico no Haiti para entender o fluxo migratório para o Brasil a partir de 2010 como um fenômeno social e complexo que envolve três dimensões: a conjuntura nacional do país; a conjuntura internacional e as transformações no mundo do trabalho após a crise global de 2007; e a intervenção militar brasileira que ocorre a partir de 2004.

Na tese de Norões (2018) foi possível identificar as relações sociais presentes no território urbano da cidade de São Paulo, que demonstram a concentração de famílias migrantes instaladas na periferia, o que nos revela traços de segregação social, com recortes de cor, classe e de nacionalidade. No ano de conclusão da sua pesquisa (2018), ela localizou a concentração de matrículas de alunos migrantes na rede municipal de ensino de São Paulo nos bairros periféricos das Diretorias Regionais da Penha, de Jaçanã-Tremembé e Pirituba-Jaraguá. A partir dos dados, a autora apontou que a presença das famílias imigrantes tem endereços marcados pela invisibilidade nas regiões com baixo índice de desenvolvimento humano.

Refizemos essa busca em 2022 e, a partir das informações disponíveis no site “Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo”, observamos que as matrículas de alunos migrantes, especialmente de bolivianos, haitianos e venezuelanos, continuam concentradas nas Diretorias Regionais da Penha, de Jaçanã-Tremembé e Pirituba-Jaraguá. É importante mencionar que, de acordo com os últimos dados do Censo Escolar (referência 2021), havia 54.951 matrículas de bebês e crianças de 0 a 3 anos nas Unidades de Educação Infantil do Município de São Paulo.<sup>1</sup>

Em relação aos processos de deslocamentos na história do Brasil e os relatos sobre a infância migrante, Demartini (2006) pondera que, mesmo que muitas crianças chegassem com suas famílias e tivessem um papel muito importante para a sobrevivência destas, essas crianças eram invisíveis nas estatísticas sociais. Para a autora, do ponto de vista do Estado, as crianças migrantes precisavam se tornar “brasileiras” por meio de um processo de assimilação que apagasse sua cultura.

Pensando na migração em São Paulo, no artigo de Nascimento e Morais (2020) que trata da (in)visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo, ainda é um desafio a visibilidade das crianças como sujeitos sociais, e essa invisibilidade se torna mais intensa em se tratando de crianças migrantes que estão em um contexto diverso do que conhecem, e que muitas vezes são ignoradas na elaboração de políticas públicas para a infância. Para as autoras, colocar as crianças migrantes nas pesquisas significa jogar luz sobre sua participação social e cidadania.

A maioria das pesquisas encontradas sobre migração e educação em São Paulo trata sobre crianças bolivianas nascidas no Brasil, poucos pesquisadores

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 01 jul. 2023.

abordam a migração de bebês e crianças migrantes haitianas e a sua inclusão nos equipamentos de Educação Infantil. Segundo Nascimento e Morais (2020), é fundamental questionar a complexidade das relações presentes nos contextos educativos de Educação Infantil com a chegada de culturas e idiomas diferentes. Só o conceito de acolhimento, que nos equipamentos de Educação Infantil significa receber os que chegam num espaço novo, não dá conta de abarcar a complexidade das tensões no processo de permanência de bebês e crianças migrantes nesses espaços coletivos. As autoras ponderam que, mesmo que as crianças se relacionem e aprendam mutuamente, não é correto que a escola ignore as diferenças socioculturais e não considere a diversidade e a pluralidade no cotidiano da Educação Infantil.

Embora a imigração infantil não seja um fenômeno novo, segundo Punch (2007), é uma área relativamente nova nos debates políticos e na academia. Para a autora, as crianças migrantes eram invisíveis se não estivessem enquadradas nos papéis de vulnerabilidade, tais como: criança traficada, órfãos de guerra, crianças refugiadas, entre outras categorias. Há, portanto, segundo a pesquisadora, uma complexidade e diversidade dos motivos e experiências de migração das crianças.

Ser criança e ser migrante não é fácil, segundo Kosminsky (2000), pois essas são pessoas duplamente oprimidas pela idade e pelo pertencimento a um grupo minoritário e estrangeiro. Além dessas questões, há ainda a questão de classe e raça. Para a autora, crianças são sujeitos desprezados pelas Ciências Sociais e ocupam uma posição de subalternidade na sociedade ocidental.

Nas observações preliminares desses bebês e crianças, no contexto educativo, pudemos verificar que o mesmo acontece com as crianças vindas do Haiti. Não percebemos curiosidade dos professores sobre conhecer seu país natal, pensar atividades que pudessem valorizar sua língua, sua cultura e sua origem. Não observamos um esforço para convidar a comunidade migrante para contar suas histórias e vivências para as crianças. No entanto, há um esforço em traduzir os bilhetes para o francês (e não o crioulo) para que os pais possam se inteirar da agenda escolar. Não observamos espaços de escutas para que as crianças migrantes pudessem relatar suas angústias e suas reflexões sobre a migração e, também, sobre a chegada na escola.

Desvalorizar as culturas das infâncias e de suas famílias, em um país como o Brasil, que é marcado pela diversidade cultural e linguística, significa reconhecer as

diferentes experiências de vida e educação ao invés de tentar homogeneizá-las em uma concepção universal de infância. Essa tentativa de homogeneizar a infância pode ter impactos negativos na vida das crianças migrantes, o que pode levar, segundo Siller (2011), à subalternização e à exclusão dessas crianças na sociedade e na educação. Além disso, segundo a autora, a homogeneização da infância pode contribuir para a perpetuação de práticas hierarquizadas na educação, que favorecem as crianças que se encaixam no padrão dominante e desfavorecem as crianças que não se encaixam nesse padrão. Portanto, segundo ela, é importante reconhecer e valorizar as diferenças culturais, linguísticas e étnicas das crianças migrantes, para que elas possam ter acesso a uma educação de qualidade e para que a diversidade cultural do país seja valorizada e respeitada.

É importante, porém, destacar que as crianças acabam desempenhando o papel de educar os seus pais em relação à nova língua e à cultura do local, pois adquirem novos conhecimentos culturais estando mais envolvidas na vida social de seu país anfitrião do que seus pais, por meio da escola e outras instituições específicas para crianças (CEIs), que podemos chamar de zonas de contato. Portanto, são nesses contextos educativos que observamos e percebemos se bebês e crianças pequenininhas imigrantes aprendem a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da Educação Infantil, ou se a sua cultura também é levada em consideração nas ações pedagógicas. Se há migração de pessoas, também existe a migração de saberes e experiências, que pode ser compartilhada.

A pesquisa em espaços educativos é importante para trazer à tona a agência das crianças nesses lugares e ver como as crianças negociam a migração. Além disso, podem apresentar as perspectivas das crianças em relação à migração pelas suas próprias palavras ou pelos seus desenhos.

Durante a pandemia do novo Coronavírus não foi possível solicitar autorização para observar crianças e bebês nos contextos escolares, nem para conversar com as famílias, pois a prefeitura decretou a suspensão do atendimento em virtude do rápido contágio e do grande número de mortos pela Covid-19 (doença respiratória causada pelo coronavírus e que foi descoberta na China ao final de 2019). A partir da notícia de que a prefeitura havia oferecido um material - "Trilhas de Aprendizagens" - em outras línguas para favorecer o acesso de migrantes, realizamos uma pesquisa virtual com as escolas do território Perus e Taipas para saber se o material realmente havia chegado e se tinha vindo em quantidade suficiente para todos os matriculados.

O formulário foi colocado no ar e compartilhado no grupo do WhatsApp das escolas em 02/10/2020, ficando disponível até o dia 18/10/2020. Das 21 escolas que responderam anonimamente o questionário, 12 escolas têm alunos matriculados que são imigrantes. Dessas 12 escolas, apenas duas receberam o material em outras línguas e apenas uma das escolas recebeu o material em quantidade suficiente para os alunos matriculados.

#### 4 MIGRAÇÃO HAITIANA BRASIL/SÃO PAULO

*"Muita gente pequena  
Em lugares pequenos  
Fazendo coisas pequenas  
Pode mudar o mundo."  
(Eduardo Galeano)*

Em um artigo sobre os conceitos fundantes a respeito de territórios e fronteiras da alteridade de estrangeiros em São Paulo, Vêras (2017) ressalta que o tema da imigração tem merecido diversos estudos e aprofundamentos, fomentados pelas transformações atuais. Segundo a autora, a globalização acarreta novas ondas migratórias que se somam às migrações que ocorreram no Brasil do século XX. Na visão da autora, as relações capitalistas transformaram os agrupamentos urbanos, gerando processos sociais de competição e exclusão de diversos segmentos das populações que se evidenciam por mobilidade, deslocamentos e expulsão, em movimentos de (des) e (re)territorialização constantes. Tais manifestações têm favorecido a ampliação da desigualdade social nas cidades.

Vêras (2018), no texto “Territórios e fronteiras da alteridade na metrópole do século XXI: uma análise da presença de latino-americanos em São Paulo”, explica que as massas de migrantes que se espalham pelo globo terrestre afloram o espetáculo das diferenças. Na visão da autora, o conceito de alteridade significa considerar a importância do outro em nossa própria formação identitária. Para ela, nas relações que se estabelecem, o outro vai se tornando comum, mas não é acolhido.

Na *live* “Migrações internacionais: dos estímulos ao bloqueio às mobilidades”<sup>2</sup>, o professor Helion Pova Neto disse que não existe o mundo atual sem as migrações, sem a mobilidade e sem o deslocamento das populações em diversas escalas, local ou internacional. Para ele, não existe a ideia de humanidade sem as migrações.

Mesmo a imigração sendo um componente histórico do Haiti, o marco temporal da migração haitiana no Brasil é o ano de 2010, após o terremoto que assolou o país no dia 12/01/2010, causando a morte de mais de 300 mil pessoas e agravando os problemas sociais do país. Sendo vítimas de um desastre natural, segundo Baeninger e Peres (2017), há uma discussão sobre a concessão do visto humanitário<sup>3</sup> para

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSRHT-m-qQE>. Acesso em: 23 out. 2020.

<sup>3</sup> Com a publicação da Resolução Normativa 97 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), a partir de 12 de janeiro de 2012, os haitianos e haitianas poderiam receber um “Visto por Ajuda Humanitária”. Em

imigrantes haitianos e haitianas no lugar do visto de refugiado, pois, segundo a interpretação governamental, baseando-se na Convenção de 1951 e no Protocolo das Nações Unidas de 1967, a emigração para o Brasil não ocorreu em virtude de perseguição política, guerras ou qualquer tipo de conflitos que comportassem o visto de refúgio.

Analisando os dados do OBMigra, em relação à migração de crianças, o número de crianças haitianas (1.162) superou o de bolivianas (728), no ano de 2016<sup>4</sup>.

Sobre a matrícula das crianças na Educação infantil, ainda segundo o relatório anual de 2022 do OBMigra e com base no INEP, foram realizadas 138.588 matrículas de imigrantes nesse nível educacional. Segundo o relatório, chama a atenção os dados dos anos de 2019 e 2020, pois em 2019, houve um aumento de 33% em relação a 2018 e, em 2020, mesmo com a pandemia da Covid-19, houve um aumento de 18% nas matrículas na comparação com 2019. Geograficamente, essas matrículas encontram-se nas seguintes Unidades da Federação: 32,9% em São Paulo, 22,6% distribuídos nos três estados da Região Sul e 12,5% em Roraima.

De acordo com dados encontrados no Documento *Currículo da Cidade – Povos Migrantes*, vivem atualmente em São Paulo cerca de 361 mil migrantes internacionais de mais de 200 nacionalidades diferentes, o que representa aproximadamente 3% da população da cidade.

Sem uma acolhida garantida pelo poder público tanto na fronteira com o Brasil quanto na chegada na capital paulista, os imigrantes são recebidos, em sua maioria, pela Pastoral do Imigrante – Missão Paz, no centro de São Paulo, mais especificamente no bairro da Liberdade. Somente em 2014 foi criado, no bairro da Bela Vista, o Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes (CRAI-SP), sendo este o primeiro equipamento público que acolhe os imigrantes e oferece serviços de apoio psicológico, assistência social, orientação para a formação e orientação jurídica. É importante lembrar que essa não foi a primeira experiência de acolhida pública na cidade. Ainda no século XIX havia a Hospedaria do Imigrante, onde hoje funciona o Museu da Imigração.

---

26 de abril de 2013, a RN 97 foi modificada, dando lugar à RN 102, que tirou o corte do número máximo de vistos a ser concedido por ano e solicitou ao Itamaraty equacionar a concessão dos vistos.

4

Disponível

em:

[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anual\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf). Acesso em: 25 jun. 2023.

Quando há uma ausência de políticas públicas para o acolhimento dos imigrantes, tal função recai sobre as instituições religiosas ou organizações não governamentais que acabam fazendo as intermediações. Nesse caso, podemos dizer que o CIEJA Perus I funciona como uma rede de apoio para os imigrantes que chegam ao Distrito de Perus.

#### **4.1 Migração haitiana em Perus/CIEJA Perus I – territórios da pesquisa**

O bairro de Perus, último bairro da zona noroeste da cidade de São Paulo na divisa com a cidade de Caieiras, possui uma história de lutas por direitos. Foi nesse bairro que ocorreu a greve dos Queixadas, movimento ligado à antiga Fábrica de Cimento Perus – Portland e outros movimentos que lutaram pela retirada do lixão.

Perus se tornou um distrito do município de São Paulo em 21 de setembro de 1934, antes o bairro pertencia ao subdistrito de Nossa Senhora do Ó.

Sobre o nome do bairro, há uma lenda sobre a dona Maria dos Perus, que fornecia refeições aos tropeiros que passavam pela região pelo fato de ela criar perus. Há também uma outra explicação, que seria da expressão tupi-guarani pi-ru, que significa pôr-se apertado, em referência ao perfil topográfico montanhoso de Perus.<sup>5</sup>

No início do ano letivo e para compor o Projeto Político-Pedagógico do Território, fizemos um mapeamento dos equipamentos públicos e coletivos culturais do bairro, conforme listagem abaixo:

#### **Equipamentos de Educação**

##### ***Escolas Municipais***

EMEI Dona Alice Feitosa

EMEF Badra

EMEF Cândido Portinari

EMEI Carmen da Silva

Centro Integrado de Ed. De Jovens e Adultos Perus I - CIEJA

EMEF Fernando Gracioso

CEI Jacob Salvador Zveibil

EMEF Prof. Jairo de Almeida

---

<sup>5</sup> Fonte: Disponível em: Peruspédia [https://cmqueixadas.com.br/peruspedia/perus/?order=ASC&orderby=date&perpage=12&pos=8&source\\_list=collection&ref=%2Fperuspedia%2F](https://cmqueixadas.com.br/peruspedia/perus/?order=ASC&orderby=date&perpage=12&pos=8&source_list=collection&ref=%2Fperuspedia%2F). Acesso em: 16 jun. 2023.

EMEI Jardim da Conquista  
EMEF Jardim da Conquista  
EMEF Júlio de Oliveira  
CEU CEI Perus  
CEU EMEI Jorge Amado  
EMEI Oliveira Lima  
CEU EMEF Perus  
EMEF Prof.<sup>a</sup> Philó Gonçalves dos Santos  
CEI Recanto dos Humildes  
EMEI Recanto dos Humildes  
EMEF Recanto dos Humildes  
CEI Soledad Barret Viedma  
CEI Vila Perus  
CEIS Conveniados  
CEI Alfa e Ômega  
CEI Amarelinha  
CEI Anália Franco  
CEI Aprendendo com Alegria  
CEI Barra Manteiga  
CEI Cecília Meireles  
CEI Corre Cotia  
CEI Criando Sonhos  
CEI Educar Brincando  
CEI Espadinha de Ouro  
CEI Eva Luiza Rosa II  
CEI Família Monte Belo  
CEI Felipe Neri  
CEI Gabriela Mistral  
CEI Grande Príncipe  
CEI Grãozinho de Ouro  
CEI Jardim das Borboletas  
CEI Jardim dos Pequenos  
CEI João Pé de Feijão  
CEI Lindo Sol

CEI Mundo dos Sonhos

CEI Pé com Pé

CEI Pequeno Príncipe

CEI Perus I

CEI Pingo de Ouro

CEI Só Felicidade

CEI Sonho de Infância

CEI Sonho Encantado

CEI Sonho Infantil

CEI Toca do Coelho

***Escolas estaduais***

EE Florestan Fernandes

EE Gavião Peixoto - Brigadeiro

EE Manuel Bandeira

EE Prof. Miguel Oliva Feitosa

EE Prof.<sup>a</sup> Regiane do Carmo Monteiro

EE Dona Suzana de Campos

***Escola Técnica***

Etec Gildo Marçal Bezerra Brandão

**Equipamentos Públicos de Saúde**

AMA - R. Júlio de Oliveira, 80 – V. Fanton, 05201-070

AMA ESPECIALIDADES - Rua Mogeiro. Telefone, (11) 3972-4768

CAPS Adulto Perus - R. Ylídio Figueiredo, 490 – V. Perus, 05204-020

UPA Perus

CAPS Infantil II Perus - R. Antônio de Pádua Dias, 602 - (11) 3919-3896

UBS Vila Caiuba - R. Pres. Vargas, 540 - (11) 3835-2063

UBS Recanto Dos Humildes - Rua Pavão, 36 - (11) 3917-5870

**Equipamentos Públicos de Cultura**

Biblioteca Pública Padre José de Anchieta (José Soró) - R. Antônio Maia, 651 – V. Perus, 05204-110

CEU Perus

Telecentro CEU UAB PERUS - R. Bernardo José de Lorena, S/N - (11) 3915-8730

### **Equipamentos Públicos de Assistência Social**

Centros de Convivência e Cooperativa (CECCO) – Perus - Av. Fiorelli Pecciccaco, 510 – (11) 3915-6100

Centro de Cidadania da Mulher – Perus - Rua Aurora Boreal - (11) 3917-5955

CRAS - Rua Padre Manuel Campello, 40 – V. Inacio, 05206-020 - (11) 4571-0850

CREAS - R. Gonçalves de Andrade, 369 - Perus, 04318-000 - (11) 39117517

Conselho Tutelar - Rua Padre Manuel Campello, 156 - (11) 2392-5520

### **Equipamentos Públicos de Lazer**

Parque Anhanguera - Av. Fortunata Tadiello Natucci, 1000 - (11) 3917-2406

### **Coletivos Culturais**

Casa Preta Perus - Rua Salmistas, 40

Centro de Memórias Queixadas - R. Antônio Maia, 651 - (11) 3917-0751

Comunidade Cultural QUILOMBAQUE - Tv. Cambaratiba, 05 – Perus

Ocupação Artística Canhoba – Cine Teatro Pandora -R. Canhoba, 299

Ocupação HIP HOP - R. Júlio Maciel, 341 - (11) 93263-2404

Perusferia

Museu Territorial Tekoa Jopo'í - Rua Margarida Rainha, 13 – (11) 96827-8448

Sarau D`quilo – Trav. Ayrton Senna, 10 - (11) 98166-6423

### **Também fazem parte do Distrito**

Fábrica de Cimento Portland Perus

Cemitério Dom Bosco

Ferrovia Turística Perus-Cajamar

Cozinha Solidária MTST – Recanto dos Humildes

Os haitianos que migram para esse território procuram o CIEJA Perus I para estudar a língua portuguesa e para manter viva a sua cultura.

De acordo com dados levantados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CIEJA Perus I, a Prefeitura Regional de Perus recebeu os primeiros migrantes haitianos em 2010, com um aumento expressivo em 2015.

Em consulta ao site dados abertos da Secretaria Municipal de Educação, onde consta o número de alunos estrangeiros matriculados desde 2016 na Diretoria Regional de Educação de Pirituba-Jaraguá, pudemos observar que os alunos matriculados em todas as etapas e modalidades, oriundos da República do Haiti, eram 06 em 2016; 175 em 2017; 401 em 2018; 754 em 2019; 770 em 2020; 849 em 2021. Até o término do primeiro semestre de 2023, não havia no site dados sobre os anos de 2022 e 2023.

O processo de periferização da cidade de São Paulo está, segundo Magalhães, Bógus e Baeninger (2018) em um artigo sobre transformações econômicas e territorialidades migrantes, relacionado com a nova migração internacional, que desloca os migrantes para as regiões mais afastadas de São Paulo. Tais regiões, também chamadas pelos autores de anel periférico, têm um custo menor na habitação. Essa evidência foi comprovada no território Perus na *live* do movimento “Ocupa a Cidade”<sup>6</sup>.

Os imigrantes foram atraídos pelo baixo valor dos aluguéis na região. No entanto, podemos perceber no depoimento de um aluno do CIEJA Perus I, que falou sobre questões de moradia no território, que os locatários modificam e aumentam os preços dos aluguéis quando percebem que as casas serão alugadas para imigrantes. No vídeo do Facebook, o aluno explica que chegou ao Brasil por causa da crise política e econômica do Haiti, e que não conseguia viver lá com o seu salário. Contudo, percebeu que, quando conquistou um emprego no Brasil, sentiu-se explorado por ser imigrante. Ele conta ainda que, quando chegou, vindo pelo Estado do Acre, teve que morar com parentes ou dividir uma casa com várias famílias, porém os proprietários dos imóveis, ao perceberem a presença de muitas pessoas nos imóveis, ou que são famílias de imigrantes, acabam aumentando o valor do aluguel.

Para os autores Magalhães, Bógus e Baeninger (2018), a produção das territorialidades migrantes é diversa de acordo com o capital social e os recursos materiais dos grupos migrantes. Em se tratando de migrantes haitianos, a produção do espaço está orientada sob uma lógica: o trabalho é realizado próximo às áreas mais ricas da cidade, porém, a residência e a construção de vida dessas pessoas são

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.facebook.com/watch/live/?v=256033129020840&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=256033129020840&ref=watch_permalink). Acesso em 15 jul. 2022.

fixadas em espaços mais periféricos e afastados ou em espaços deteriorados da região central da cidade de São Paulo.

Em relação aos dados sobre o aumento de migrantes na cidade de São Paulo, e, conseqüentemente, o aumento de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, foi observado na reportagem do dia 25/06/2021, data da comemoração do dia do imigrante, que houve um aumento de 5,8% em relação ao ano de 2020, sendo que estão matriculados na rede 7.777 alunos de 97 países diferentes, o que corresponde a 0,7% de todas as matrículas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP).<sup>7</sup>

Sabendo-se que a barreira linguística é um grande obstáculo à integração, os imigrantes haitianos em São Paulo, mais especificamente no Distrito de Perus, foram beneficiados pelo ingresso, acesso e permanência no CIEJA Perus I. Muitos são formados como arquitetos, engenheiros, etc., mas tiveram dificuldades em validar o diploma e arrumar trabalho na área de atuação. Entraram no CIEJA Perus I para aprender a Língua Portuguesa e se identificaram com o CIEJA como um lugar de convivência, onde podem falar o crioulo e manter algumas tradições. Eles ensinam as professoras a sua língua e ajudam os colegas que chegam a aprenderem português.

O CIEJA Perus I, localizado no Distrito de Perus, SP, atende aos alunos na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Também podemos nos apoiar na teoria de “Redes Sociais”, de Sánchez Barricarte (2010), para entender a grande quantidade de migrantes no bairro, uma vez que os movimentos das pessoas entre fronteiras constroem redes de relações e compartilham informações sobre emprego, moradia, burocracia e previsão de gastos.

Fundado em dezembro de 2015, o CIEJA Perus I tinha a finalidade de atender uma antiga aspiração da região e da comunidade local, devido a uma imensa demanda. O equipamento educativo está situado na Rua Francisco José de Barros, 160/166, no bairro de Perus, próximo ao centro comercial do bairro e à estação de trem. Atende os alunos em seis períodos, dentre eles alunos com deficiência, e quase 50% da totalidade dos estudantes são haitianos. Essa demanda, que surgiu em 2016, expandiu-se de tal forma que a Unidade Escolar precisou repensar seu currículo e a organização do espaço para atender a comunidade. O CIEJA é um referencial de

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/25/dia-do-imigrante-no-de-estudantes-de-outros-paises-aumenta-em-2021-em-sp-cidade-tem-alunos-de-97-nacoes-na-rede-municipal.ghtml>. Acesso em: 05 jul. 2021.

educação para o bairro, pois ele estabelece parcerias com os equipamentos públicos e com os diversos coletivos de cultura da região. Por meio da flexibilização de tempos e espaços, há a promoção de um ambiente educativo de diálogo, reflexão e de exercício da cidadania.

Nossa visita presencial ao CIEJA Perus I aconteceu no dia 06/08/2021, e anteriormente já havíamos conversado de forma virtual com a diretora da Unidade Escolar (UE). Na visita, foi possível conversar com a direção da escola e nos apropriarmos do Projeto Político-Pedagógico da UE. Segundo o Projeto, a proposta do CIEJA Perus I, além de respeitar estudantes migrantes efetivamente, contempla uma educação democrática que não seja monolíngue e que traga no seu interior falas, língua, costume e cultura do povo haitiano.

Nessa visita, recebemos o Projeto Político-Pedagógico da unidade e o material *Currículo da Cidade: Povos Imigrantes, Orientações Pedagógicas*, elaborado e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação (2021).

A diretora passou os números de estudantes haitianos frequentes em 2021, sendo 311 mulheres e 413 homens, o que revela que as mulheres começaram a frequentar a escola e se apropriar da língua portuguesa, diferentemente do que ocorria no início da entrada dos migrantes no CIEJA Perus I, em que somente os homens iam para a escola, enquanto as mulheres permaneciam em casa.

Há uma hipótese de que os migrantes haitianos se fixaram em Perus, pois os aluguéis são mais baratos, além do fato que existe no bairro a linha 7 da CPTM, que facilita o acesso aos diversos pontos da cidade de São Paulo. A maioria dos migrantes residem no Recanto dos Humildes. De acordo com Freitas (2022):

O contínuo deslocamento para Perus é caracterizado pela perspectiva da autoconstrução ou da moradia no Conjunto Habitacional denominado Recanto dos Humildes, e também pela estratégica proximidade com o trem da CPTM, que proporciona acesso a toda a cidade e, principalmente, trabalhar como ambulante. Perus compõe um imaginário de hospitalidade não comparável como os momentos no Glicério. E é em Perus que são emitidas as sinalizações para que demais parentes possam chegar. E é também nesse local que se apropriar da escola pública se torna estratégia decisiva. (Freitas, 2022, p. 104)

É importante destacar que há na rede municipal de Educação legislações como a Lei Municipal nº 16.478/2016, que Instituiu a Política Municipal para a População Imigrante, que dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como o Conselho Municipal de Imigrantes, regulamentado pelo Decreto Municipal nº 57.533/2016. Em 2017, em âmbito nacional, foi aprovada a Lei de

Migração, que reconhece o direito à educação pública a todas e a todos migrantes em território brasileiro, e proíbe a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (artigo 4º, X), garantindo a entrada e a permanência de crianças e alunos imigrantes na rede municipal de Educação.

Com o início da pandemia, em março de 2020, as desigualdades sociais também foram escancaradas no bairro de Perus. O material escolar e o Cartão Merenda não chegaram nas residências sem CEP, a falta de acesso à internet e a falta de equipamentos de informática limitou e/ou excluiu muitos bebês e crianças de terem acesso ao Ensino Remoto. As Unidades Escolares fizeram vários mutirões e “vaquinhas” para garantir a chegada de cestas básicas nas casas, enquanto a Prefeitura de São Paulo não tinha se organizado e legislado sobre a distribuição de cestas e do cartão merenda para as famílias.

Após o retorno presencial, houve relatos de bebês e crianças que não retornaram e quando foram fazer a busca ativa dessas crianças, foi percebido que elas não moravam mais no bairro. Não há certeza nas informações nem na causa da nova migração dessas pessoas. Uma hipótese levantada foi a de que, com a falta de recursos mediante a toda a crise exacerbada no período pandêmico, essas famílias migrantes não conseguiram regularizar a situação junto à Polícia Federal.

Conforme dados de 2019, a população de imigrantes no Brasil é de 700 mil habitantes, sendo que cerca de 47 mil são considerados refugiados, sendo 37 mil venezuelanos. Mesmo que 3.876 municípios brasileiros abriguem imigrantes, segundo dados divulgados pelo IBGE em 2018, apenas 215 deles apresentam algum tipo de serviço especializado de atenção à população migrante, o que revela uma falta de política pública para essa população.<sup>8</sup>

De acordo com a pesquisa realizada no site do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó<sup>9</sup>, estavam matriculados em 2019, na cidade de São Paulo, 17.787 estudantes migrantes e, destes, 1.772 eram haitianos. A rede municipal de São Paulo concentrava, em 2019, 5.469 matrículas. Nesse site não existem dados sobre os anos de 2020 e 2021.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/25/apenas-5percent-dos-municipios-com-presenca-de-imigrantes-e-refugiados-no-brasil-oferecem-servicos-de-apoio-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 01 mar. 2022.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 10 maio 2022.



## 5 LUGAR DAS INFÂNCIAS NA CIDADE: A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

*“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.” (Rosa Luxemburgo)*

Sabemos que as Instituições de Educação Infantil – no caso desta pesquisa, os Centros de Educação Infantil (direitos, indiretos e conveniados) – representam atualmente o lugar seguro, na perspectiva adultocêntrica, de bebês e crianças permanecerem e viverem a maior parte de horas do seu dia. Sendo assim, acreditamos ser importante compreender esse lugar destinado para as infâncias dentro da cidade de São Paulo e, especificamente, em bairros periféricos.

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou a pandemia global do novo coronavírus, que provoca a doença Covid-19. Em 23 de março de 2020, a Prefeitura de São Paulo decretou a suspensão do atendimento presencial por meio do Decreto nº 59.298. Tal suspensão impediu a nossa pesquisa em 2020 e o contato com nossos sujeitos, bebês e crianças, e com o objeto, os Centros de Educação Infantil (CEIs).

Com o início da pandemia, em março de 2020, agravada por um governo genocida, o Brasil vivenciou um contexto de fome e de banalização e naturalização das mortes, que poderiam ter sido evitadas com a testagem, o rastreio, o isolamento social e, posteriormente, com a chegada da vacina. Vivenciamos pessoas em situação de trabalho precarizado e imersas em *fake news* e na falta de transparência de dados. O Brasil vive, desde o golpe de 2016, uma política de retirada de direitos e, mais especificamente, na pandemia mundial do novo coronavírus, uma política genocida.

Em um artigo que buscava refletir como a agenda ultraneoliberal se expressava no governo Bolsonaro, a autora Rosário (2020) argumenta que a administração do presidente Bolsonaro foi caracterizada como genocida devido à implementação (ou a falta) de políticas e ações que impactaram em um aumento significativo de mortes evitáveis, especialmente durante o contexto da pandemia de Covid-19. O termo "genocida" é empregado para enfatizar a gravidade da negligência do governo em lidar com a crise sanitária, que culminou com mais de 700 mil óbitos no país.

Em relação ao golpe de 2016, é fundamental elucidar que sua caracterização, que tem sido alvo de um extenso debate, é diferente dos golpes de estado latino-americanos ocorridos nas décadas de 1960 e 1970. Nesse contexto, os tanques

militares foram substituídos pelos tribunais ou pelos parlamentos, que tiveram como objetivo tutelar e substituir uma decisão popular previamente expressa nas urnas.

Segundo a reportagem do site *Le Monde Diplomatique*<sup>10</sup>, é importante interpretar o golpe como um momento central na naturalização das rupturas democráticas no Brasil, num processo impulsionado pela construção de um imaginário e pela implementação de ações que demonstravam franca hostilidade em relação à Constituição de 1988.

O golpe de 2016 envolvia um amplo processo de apoio social, sustentado por três eixos principais: o combate à esquerda, o movimento anticorrupção e a agenda econômica. Esses elementos foram cruciais para fortalecer a articulação institucional liderada por figuras como Michel Temer, Eduardo Cunha e Aécio Neves. Nesse contexto, a direita mobilizou-se em grande escala, algo que não ocorria desde os anos 1960, quando o movimento Tradição, Família e Propriedade manifestou apoio ao golpe militar contra os comunistas da época, cujas pautas reapareceram no cenário público brasileiro durante as manifestações pró-impeachment, nas quais os manifestantes portavam faixas com a frase "intervenção militar" ou contra o "perigo comunista". Paralelamente às manifestações, ganhou destaque – especialmente por contar com o apoio da mídia – a pauta do "combate à corrupção", cujo sucesso foi condicionado à saída da presidente Dilma, que sofreu um impeachment em 17 de abril de 2019 e que não possuía qualquer denúncia de corrupção contra si.

Desde o começo de março de 2020 vários profissionais de educação pensaram em como realizar o atendimento da Educação Infantil em tempos de pandemia, buscando, nesse cenário, meios para resistir e reexistir com bebês e crianças pequenas, uma vez que as atividades presenciais nas escolas foram suspensas, pois o isolamento era a forma mais eficaz de evitar o contágio e preservar a vida enquanto não tínhamos vacina para todos e todas e, especialmente, ainda não temos vacinas para bebês e crianças de até 5 anos. Portanto, o distanciamento social era a possibilidade plausível no campo da proteção e prevenção.

Uma grande questão para a Educação Infantil, a partir da suspensão das atividades presenciais, foi pensar o ensino remoto ou uma educação a distância para a Educação Infantil. Tal situação mobilizou pesquisadores da infância e o Fórum

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-impacto-do-golpe-de-2016-e-futuro-da-democracia-brasileira/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Paulista de Educação Infantil, que elaborou um manifesto intitulado “EAD na Educação Infantil – terraplanismo pedagógico”, que trazia a importância de pensar a Educação Infantil sem deixar bebês e crianças na invisibilidade de uma educação a distância.

Nesse sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) divulgou, em abril de 2020, um manifesto expressando sua oposição à implementação de atividades de Educação Infantil no formato remoto. O documento defende que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica que deve ser realizada por meio de práticas educativas de cuidado, afeto, brincadeiras e experiências que não podem ser substituídos por telas. Além disso, o manifesto ressalta a preocupação de que a adoção de atividades de Educação Infantil a distância possa intensificar as disparidades educacionais e sociais, uma vez que muitas crianças não têm acesso adequado a dispositivos e tecnologias.

Logo no início do isolamento, uma luta foi travada pelos profissionais de Educação pela garantia da alimentação que exigiam a entrega do cartão de alimentação para todas as crianças. Além disso, houve uma grande mobilização para o pagamento do auxílio emergencial, pois muitas famílias perderam suas fontes de renda.

O retorno do atendimento presencial foi muito discutido na perspectiva da defesa de políticas públicas para infância e a problematização da infância como uma questão pública, sendo a Educação Infantil um direito de dupla dimensão: direito à educação e um direito social do trabalhador e da trabalhadora.

Concordamos com o pensador Tonucci (2020), que denunciou que os governos não fizeram questão de ouvir as crianças, mais uma vez silenciadas, para discutir sobre o momento em que estavam vivenciando e para decidir com elas sobre o retorno ao atendimento presencial nas escolas.

Nesse tempo de pandemia, também se evidenciou a necessidade de observar a interseccionalidade gênero/classe/raça/etnia/deficiência como foco necessário para pensar a Educação Infantil na pandemia, dentro de uma proposta de política de Educação não inclusiva e carregada de grandes retrocessos.

Abrimos parênteses para explicar o conceito de interseccionalidade presente nesta pesquisa e a importância dessa ideia para retratar o período pandêmico. Utilizamos como referência a autora Crenshaw (2002), para ela:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p.177)

Portanto, na visão dessa autora, a concepção de interseccionalidade emerge da necessidade indispensável de desenvolver uma estrutura analítica capaz de abordar estudos que englobam questões de gênero, raça e outras categorias que interagem e criam o que a pesquisadora denominou de uma rede de desempoderamento.

É importante ressaltar que a intersecção entre as categorias de raça, gênero, classe social e sexualidade, que tem sido o foco central nos estudos liderados por feministas negras, é uma importante categoria analítica para lutar contra a opressão, formas de dominação e desigualdade enraizadas no racismo.

Como manter vínculos? Como responder aos desafios impostos pela crise sanitária? Professoras e professores, gestoras e gestores usaram seus equipamentos e os dados da internet para acolherem as famílias e para realizarem o seu trabalho junto aos bebês e crianças.

Na discussão de protocolos e possível retorno presencial, bebês e crianças pequenas foram invisibilizados novamente, pois o protocolo não contemplava as especificidades de cuidado com os bebês. O colo e todos os outros momentos de cuidados não cabem no protocolo. Para tanto, houve a necessidade de um diálogo intersetorial no sentido de pensar uma política integrada: ouvindo e dialogando com as crianças, com suas famílias e com as profissionais dos CEIs.

A foto do retorno das crianças de forma presencial em outros países, com bebês e crianças isolados em um quadrado no chão riscado com giz, chocou a todos. Que tipo de escola da infância é essa? Onde estão as interações e brincadeiras? Como produzir nesses contextos as culturas infantis?

Não podemos nos esquecer de que o Movimento em defesa da volta às atividades presenciais foi realizado por mães e donos de escolas particulares que, por pressão do mercado, aceitavam arriscar a vida de profissionais, bebês e crianças. Também não podemos nos esquecer de que, se as creches e pré-escolas permaneceram fechadas durante a pandemia, foi para preservar a vida.

Sendo assim, em 2021, a prefeitura autorizou o retorno presencial, mesmo em um momento caótico e de descontrole da pandemia no Brasil, de 35% de bebês e crianças na Educação Infantil sem rodízio de atendimento e de 35% dos estudantes do Ensino Fundamental, Médio e EJA com rodízio, não garantindo assim a vida, nem o direito de todos à educação.

Sobre o retorno das aulas presenciais no pior momento da pandemia, no qual a média móvel de morte era de mais de 4 mil pessoas, a pesquisadora Carolina Catini (2021), em um texto intitulado “O brutalismo vai à escola (com notas acerca do infanticídio)”, que faz parte do livro *Sociologia da infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica* (Faria; Silva, 2021), fala sobre o amortecimento do choque com a morte massiva, a banalização e a naturalização da experiência de morte. A autora usa o conceito de brutalismo de Mbembe como forma de desumanização e normalização de situações extremas, na qual a morte deixa de ser um evento de exceção e se torna um evento aceitável, sem questionamento. O brutalismo, de acordo com o pensamento de Mbembe, é a violência extrema e a transformação de mortes em estatística. Por isso precisamos denunciá-lo o tempo todo. Catini (2021) também menciona em seu artigo que, no momento que o Brasil registrava um alto índice de mortes por contaminações, a subnotificação era a prática recorrente. Outro dado estarrecedor é que o Brasil é o segundo país com o maior número de crianças mortas por Covid-19.<sup>11</sup>

A Prefeitura de São Paulo publicou várias Instruções Normativas que “normatizavam” e “normalizavam” o retorno presencial em um contexto de pandemia e morte: primeiro em 60% e, a partir de 08 setembro de 2021, em 100%, numa perspectiva de criar a normalidade na anormalidade e para responder aos interesses do mercado (Vide Anexo A). Aqui nos referimos especificamente ao Movimento “Escolas Abertas”<sup>12</sup>, que se formou a partir de um grupo de WhatsApp de familiares de uma escola de elite paulistana, na qual estudava o filho do então governador de São Paulo, João Dória, e que reivindicavam a abertura das escolas, mesmo em um contexto pandêmico e sem vacina, alegando que crianças e adolescentes não transmitem o vírus da Covid-19 como os adultos.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,sem-escolas-e-sem-controle-da-pandemia-brasil-e-o-2-pais-que-mais-perdeu-criancas-para-a-covid,70003738573>. Acesso em: 01 abr. 2022.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/escolas-abertas-o-movimento-social-que-quer-reabrir-escolas-publicas/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

O protocolo sanitário inviabilizou o atendimento das crianças, e precisamos pensar a infância como uma questão pública, garantindo que essa criança seja alimentada, que sua família viva com dignidade e que o poder público assuma a responsabilidade pelo retorno seguro e não jogue para a família a incumbência de definir individualmente sobre o retorno presencial. No entanto, quando a infância se tornou uma questão pública e o atendimento da infância uma política pública, foi essencial assumir a proteção integral.

Dessa forma e a partir de um novo desenho da presente tese em um contexto pandêmico, novas hipóteses e questões de pesquisas foram aparecendo nesse percurso, como: Qual o lugar das infâncias na pandemia? A invisibilidade de bebês e crianças foi amplificada com essa situação? Houve uma preocupação em escutar e relatar os sentimentos desses bebês e crianças durante a pandemia?

Pensando que é nos lugares da creche da pré-escola que as crianças pequenas constroem os seus territórios existenciais e utilizando o conceito de Milton Santos (2005) sobre os territórios concretos de existência, podemos indagar como as crianças e suas famílias poderiam ser autoras e protagonistas de soluções legítimas e potentes para as questões do fechamento das escolas durante a pandemia e como realizar o retorno presencial seguro garantindo os direitos de bebês e crianças aos espaços de existência e à vida.

Como e com quem as crianças migrantes ficaram em casa na pandemia? Onde estão as crianças cujas famílias não foram buscar o “cartão merenda” (um cartão com a quantia de R\$ 35,00 para alimentação, que a Prefeitura de SP enviou a princípio para algumas famílias e na campanha eleitoral para todas as famílias)?

A mídia, que concentrou esforços em falar sobre os efeitos da pandemia na dimensão do trabalho e da produção, pouco ou nada falou sobre o impacto da pandemia na vida das crianças, para além do fato de as escolas terem sido fechadas.

O fato é que, com todas as implicações possíveis, bebês e crianças passaram muito mais tempo com suas famílias e em suas casas ou sendo cuidadas por outras pessoas da família ou em casas que olharam crianças mediante pagamento, pois muita gente não pôde parar de trabalhar mesmo em um cenário pandêmico.

A pandemia e o confinamento não foram iguais para todos: algumas pessoas perderam o emprego e a renda enquanto outras tiveram que se adequar ao teletrabalho em conjunto ao cuidado da casa e à educação das crianças.

O “fardo” da pandemia também foi diferente em se tratando das questões de gênero, uma vez que a sobrecarga de trabalho ficou sob a responsabilidade das mulheres. Além das condições concretas de vida, o acesso e a comunicação virtual e remota não foram homogêneos e ampliaram o abismo da desigualdade. Em diferentes graus, a desigualdade modelou as experiências de confinamento das crianças e de suas famílias.

A pandemia teve (e está tendo) efeitos devastadores para bebês e crianças, migrantes ou não, que já estavam em situação de vulnerabilidade, em moradias precárias, cujas famílias já estavam em empregos informais ou em situação de desemprego. A frase “fica em casa” significou, para muitas pessoas, “não ter onde ficar e morrer de fome”.

Logo no início da pandemia, o Instituto Patrícia Galvão e a ONU Mulheres colocaram em discussão o quanto as mulheres foram mais afetadas do que os homens no período de pandemia. Os números da pesquisa revelam o lugar da mulher na pandemia, além do fato de estarem no centro da luta contra a Covid-19: 45% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres (estamos falando de 31 milhões e oitocentas mil famílias); 71% das pessoas abaixo da linha de pobreza são mulheres (isso significa 27 milhões); e 41% de todas as mulheres ocupadas no Brasil estão no setor informal.<sup>13</sup>

Para pensar sobre o lugar da infância na cidade, apoiamo-nos no texto chamado “Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento”, de Müller e Nunes (2014), no qual os autores, ancorados pela Sociologia de Infância, relatam que a vida cotidiana das crianças e suas experiências são moldadas pelos ambientes da cidade. A vida na cidade motiva diferentes experiências, ocupações e apropriações do espaço pelas crianças. Ou seja: segundo os autores, a cidade suscita aprendizagens individuais e coletivas.

Os autores também enfatizam que há uma variedade de experiências de infância e que a inserção da criança como detentora de um lugar social demanda novos enfoques analíticos. A partir das experiências que as crianças vivem nas cidades, podemos indicar o espaço escolar como um espaço privilegiado dentro da cidade para que bebês e crianças migrantes possam viver as suas infâncias. A

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/covid-19/como-a-pandemia-de-coronavirus-impacta-de-maneira-mais-severa-a-vida-das-mulheres-em-todo-o-mundo/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

hostilidade do espaço urbano em relação às crianças faz com que os espaços destinados para a infância sejam cada vez mais restritos.

Na visão dos autores, há falta de estudo sobre a criança e a cidade ou sobre a infância e a cidade. Há, no entanto, uma naturalização de uma incompetência da criança em agir na sociedade [da criança] que faz com que o adulto seja seu representante racional no mundo social. Sendo assim, precisamos compreender o espaço urbano como espaço de interações e, se as cidades foram criadas e planejadas pelo adulto para que suas necessidades fossem cumpridas, é necessário pensar em cidades nas quais adultos e crianças possam viver e interagir juntos.

Sabendo que a socialização é entendida como um processo de interações sociais que começam na infância e seguem ao longo da vida, a Sociologia pesquisa o papel das instituições e das subculturas em sociedades complexas como agentes de socialização. Refletindo sobre as questões relativas à infância e à cidade, podemos entender que o espaço urbano é um elemento formador da individualidade das pessoas e da construção de sua autonomia.

Novamente os autores nos avisam que precisamos nos atentar para a naturalização de uma relação de poder no espaço urbano quase exclusiva do adulto como defesa de proteção das crianças. Os adultos as excluem da cidade e criam ou demarcam outros espaços adequados para as crianças, que geralmente se voltam para o lúdico e não promovem interações mais diversificadas. Segundo os autores, podemos dizer que é uma cidade de adultos e estes é que definem qual é o lugar da criança na cidade. E, dentro dessa cidade insegura, as crianças não podem sair sozinhas, pois correm risco de morte.<sup>14</sup>

Os autores Müller e Nunes (2014) argumentam que, mesmo que a infância e a cidade sejam temas conhecidos, eles devem ser estudados por meio de ferramentas teóricas potentes para que as análises se afastem do senso comum. Apoiam-se no livro de Ward, de 1978, *The child in the city*, para reiterarem a importância de uma cidade compartilhada entre adultos e crianças, para que dessa forma as crianças possam utilizar todos os espaços para suas brincadeiras.

Em seu livro *La ciudad de los niños*, Tonucci (2004) alega que as cidades esqueceram das crianças para pensar o seu desenvolvimento. Para ele, muitos

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2022/03/21/policia-civil-ouve-familiares-de-menina-achada-morta-apos-sair-de-casa-para-comprar-refrigerante.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2022.

adultos denunciam a necessidade de as crianças poderem brincar e frequentar a rua, lembrando de sua própria infância. Ele afirma que atualmente a rua não oferece as mesmas condições de segurança. Se, por um lado, a cidade se tornou mais rica e desenvolvida, por outro lado as crianças não conseguem mais ver a cidade e ter autonomia de circulação. Para Tonucci, frequentar a rua seria necessário para o crescimento social e cognitivo das crianças, no entanto, na contemporaneidade, a presença das crianças na cidade está vinculada à do adulto, que está sempre apressado.

Se as Ciências Sociais reconheceram a criança enquanto agente ativo no mundo social a partir dos anos de 1980, a infância é uma experiência bastante curta, se levado em conta o tempo de vida do ser humano. No entanto, segundo Qvortrup (2010), a infância não é apenas um estágio de desenvolvimento individual, mas sim, uma categoria estrutural permanente na sociedade

Pensando no contexto de pandemia (2020/2021/2022) e de isolamento social, o espaço público da cidade deixou de ser um local de encontro e interações sociais, pois, apesar das diversas formas virtuais utilizadas pelas escolas para manter o contato com bebês, crianças e suas famílias, tais como *WhatsApp*, *Google Meet*, *Facebook*, houve a ausência do contato dos corpos e a relação de vínculos afetivos pelos quais as crianças pudessem construir sua relação com o mundo.

Quanto às crianças e à cidade, Müller e Nunes (2014) afirmam que a relação de poder do adulto sobre a criança pode aparecer disfarçadamente em formas de proteção e de definição de espaços circunscritos para o livre acesso das crianças. Os autores deixam claro no texto que não defendem a autonomia total da criança, abstraindo assim de riscos reais e insegurança. Porém, eles deixam evidente que precisamos romper com uma imagem de que a cidade apresenta mais riscos e perigos do que possibilidades para as crianças.

No prefácio do livro *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal* (Gobbi et al., 2022), Freitas analisa que o direito das crianças à cidade perpassa pela circunstância em que as crianças são vistas e olhadas, sem serem presenças ignoradas. A criança precisa estar presente, segundo os autores, com base no reconhecimento de que essa presença suscita o reconhecimento da humanidade da criança.

## 6 ATENDIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS MIGRANTES NOS CEIS CONVENIADOS E DIRETOS NO PERÍODO DE PANDEMIA E RETORNO PRESENCIAL

*“Não é concebível um pensamento crítico que não seja também, em quaisquer de suas facetas, uma meditação sobre a infância.” (Virno, 2012, p. 34)*

Esta pesquisa foi realizada no bairro de Perus, periferia da cidade de São Paulo, Zona Noroeste. A escolha da região e da rede pública como foco da pesquisa se deu por fazer parte da nossa vivência e do nosso trabalho.

No entanto, houve um recorte no território e a pesquisa se restringiu a duas Unidades de Educação Infantil, que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos, e que fazem parte da Rede Conveniada. Para conversar com adultos migrantes e familiares de bebês e crianças que estudam nos Centros de Educação Infantil (CEIs) do bairro de Perus, também entrevistamos a diretora do CIEJA Perus I, que pode ser considerado um ponto de apoio para migrantes que estão morando no bairro.

Como metodologia de pesquisa, além das observações que fazem parte da nossa ação enquanto supervisora escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), utilizamos a entrevista com adultos e a observação dos espaços educativos destinados aos bebês e às crianças. Durante as observações realizadas nas visitas mensais, procuramos estranhar o olhar das coisas cotidianas e naturalizadas e focar o olhar na questão de pesquisa.

A presente pesquisa utiliza a abordagem etnográfica dos encontros, das escutas e das relações de diálogo com bebês, crianças e adultos que participam dela. Os depoimentos orais das famílias e dos profissionais foram registrados no nosso caderno de pesquisadora, sendo transcritos e analisados ao longo do texto da presente tese.

Para análise dos dados, apoiamo-nos no conceito de mobilidade de Prout (2004), pois para o autor não é possível analisar a complexidade da infância sem nos determos nos movimentos, nos fluxos que fazem a relação do global com o local e entre o simples e o grandioso. Para esse pesquisador da Sociologia da Infância, no momento que as crianças passam a maior parte do tempo fora do contexto familiar ocorrem os processos de socialização mais complexos.

Também nos ancoramos nos estudos de Santiago (2015), especialmente em seu artigo que trata sobre gritos sem palavras e resistências das crianças, no qual ele enfatiza que podemos questionar a suposta passividade infantil quando as expressões como choros, gritos e desânimos das crianças podem representar um exercício de suas resistências em oposição ao poder exercido pelo adulto. Dessa forma e em convergência com Fernandes (1979), crianças são sujeitos concretos e produtores de culturas infantis e não são passivas. No entanto, na visão de Santiago (2015), as pedagogias de Educação Infantil, presentes em muitas creches e pré-escolas, continuam impregnadas por um colonialismo adultocêntrico que não considera as culturas infantis no cotidiano das instituições. Mais do que não serem consideradas, as culturas infantis se tornam invisíveis e as manifestações das crianças são vistas pelos adultos, segundo o autor, como manhas, rebeldia, agressividade, etc. Apesar da invisibilidade, o autor destaca que as crianças continuam produzindo suas culturas infantis.

Em sua tese doutoral (2019), que versa sobre as crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção, o autor foca a sua análise nas intersecções entre classe social, gênero, raça e idade e como elas são determinantes nas relações entre crianças e nas relações entre crianças e adultos. Sua tese busca descolonizar o nosso olhar e denunciar as “violências” que bebês e crianças negras vivenciam nos espaços coletivos de Educação Infantil.

O autor nos faz refletir sobre o racismo estrutural e institucional, para que as situações de racismo não sejam naturalizadas e reproduzidas e sobre a importância da formação dentro da escola para uma mudança de paradigma sobre a forma com que essas crianças são vistas. Dessa maneira, as pessoas que atuam com bebês e crianças podem perceber a intencionalidade de suas ações e, conseqüentemente, afetar positivamente a construção das identidades das crianças. Quando o autor denuncia as situações de racismo no interior da creche, ele nos impulsiona a lutar emergencialmente por uma educação antirracista.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, elegemos as crianças como sujeitos, por concebê-las como atores sociais, que têm sua forma de ser, de estar e de pensar o mundo nas relações com outras crianças e com os adultos nos espaços públicos de educação. Conforme já mencionado, para localizar as crianças, também colocamos como sujeito de pesquisa seus familiares.

Realizamos um levantamento de referencial bibliográfico sobre o tema para combinar com as fontes orais coletadas por meio das entrevistas e rodas de conversa com familiares e profissionais dos CEIs e com observações e relatos nossos no desenvolvimento de suas funções como Supervisora Escolar.

É imprescindível registrar que, por se tratar de uma pesquisa com crianças, é fundamental ter ética na pesquisa, negociar com os interessados como poderemos divulgar os dados e os resultados da pesquisa. Além disso, para assegurar uma postura ética na pesquisa com crianças em um período traumático como a pandemia do novo coronavírus, seguimos a orientação da UNICEF “Coleta ética de dados de criança durante a Pandemia Covid-19”, pois, no momento do desenho da tese, houve uma pandemia mundial que dificultou o acesso à escola, às famílias e aos bebês e crianças em virtude do isolamento social.

A partir dessa realidade extraordinária e inesperada, o foco da pesquisa foi deslocado dos bebês e crianças migrantes e passou a ser sobre o lugar da infância na cidade e a narrativa sobre o atendimento remoto e o início do retorno presencial. Foi preciso, então, pensar o ensino remoto ou uma “educação a distância” para a Educação Infantil a partir da suspensão das atividades presenciais. Tal situação mobilizou pesquisadores da infância: como manter vínculos?

Durante a pandemia do Coronavírus, as professoras realizavam vídeos e encaminhavam para as famílias diariamente por meio do aplicativo *WhatsApp*. As famílias, por sua vez, após assistirem aos vídeos produzidos pelas professoras, encaminhavam, também por *WhatsApp*, vídeos e áudios que gravavam com seus bebês e crianças relatando seu cotidiano em período de pandemia.

Segundo o relato das professoras, os vídeos versavam sobre as seguintes atividades: preparação de alguma receita, contação de uma história, o que mudou na rotina com a pandemia. Dentre os enfoques das atividades/vivências, estavam os seguintes temas:

- 1- Autonomia;
- 2- Sono;
- 3- Alimentação;
- 4- Lavagem das mãos;
- 5- Troca da fralda;
- 6- Desfralde;
- 7- Escovação;

8- Importância das vacinas;

9- Importância do brincar;

10- Medo.

A partir do levantamento da temática presente nas vivências e experiências que eram propostas virtualmente, verificamos que a temática migração não apareceu nos temas propostos.

Observamos que, nas atividades encaminhadas pelas professoras para a família, as situações cotidianas como contar uma história fazer uma culinária apareciam frequentemente, no entanto, foi possível perceber que as crianças não foram escutadas e que seu protagonismo não aparece na realização de vivências e experiências, as atividades foram propostas pelos adultos da escola. As vivências foram realizadas pelos adultos das casas – pai, mãe ou outro familiar – e muitas vezes podíamos observar nos vídeos que a criança era mero espectador ou aparecia como um coadjuvante nos vídeos e devolutivas das famílias.

Algumas unidades educativas sugeriram que as famílias integrassem as crianças à rotina da casa e nos afazeres domésticos, mesmo que soubessem que os familiares continuavam trabalhando e que a criança estava sendo cuidada por outras pessoas. A partir das orientações que as UEs recebiam da Divisão Pedagógica (DIPED) da DRE-PJ, elas começaram a enviar duas atividades semanais para as famílias realizarem com bebês e crianças, sendo obrigatória a realização de uma atividade sobre música infantil e uma atividade de contação de histórias por semana.

Não podemos deixar de mencionar que havia, mesmo em um período no qual o isolamento social era uma necessidade, uma aglomeração de pessoas num mesmo celular, uma vez que os *tablets* foram enviados pela Prefeitura somente no ano letivo de 2021 e que nem todas as famílias tinham equipamentos suficientes para que todas as crianças da casa pudessem acessar as aulas remotas e/ou pacote de dados para permanecerem *online* todos os dias e realizarem as vivências propostas.

Mesmo com o empenho das docentes, inclusive pagando a internet de sua casa e comprando equipamentos novos para garantir a realização dos vídeos diários (tais como: computadores, celulares com câmera com melhor qualidade, *ring lights*, entre

outros), o governo federal congelou o tempo de serviço dessas profissionais<sup>15</sup>, por meio da Lei Complementar Federal nº 173, de 27/03/2020, conforme o art. 8º:

Art. 8º Na hipótese de que trata o art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios afetados pela calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19 ficam proibidos, até 31 de dezembro de 2021, de:

- I - conceder, a qualquer título, vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração a membros de Poder ou de órgão, servidores e empregados públicos e militares, exceto quando derivado de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal anterior à calamidade pública;
- II - criar cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;
- III - alterar estrutura de carreira que implique aumento de despesa;
- IV - admitir ou contratar pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia, de direção e de assessoramento que não acarretem aumento de despesa, as reposições decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios, as contratações temporárias de que trata o inciso IX do caput do art. 37 da Constituição Federal, as contratações de temporários para prestação de serviço militar e as contratações de alunos de órgãos de formação de militares;
- V - realizar concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;
- VI - criar ou majorar auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza, inclusive os de cunho indenizatório, em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares, ou ainda de seus dependentes, exceto quando derivado de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal anterior à calamidade;
- VII - criar despesa obrigatória de caráter continuado, ressalvado o disposto nos §§ 1º e 2º;
- VIII - adotar medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do caput do art. 7º da Constituição Federal;
- IX - contar esse tempo como de período aquisitivo necessário exclusivamente para a concessão de anuênios, triênios, quinquênios, licenças-prêmio e demais mecanismos equivalentes que aumentem a despesa com pessoal em decorrência da aquisição de determinado tempo de serviço, sem qualquer prejuízo para o tempo de efetivo exercício, aposentadoria, e quaisquer outros fins. (Brasil, 2020, art. 8º)

O período de pandemia representou um contexto inédito para profissionais da Educação Infantil para crianças e suas famílias, além do medo e da insegurança vivenciada. Para dar continuidade ao ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu o ensino à distância, de forma emergencial, enquanto não era possível retornar presencialmente para os estabelecimentos de educação.

A partir da instituição do ensino remoto para Educação Infantil mesmo sendo uma situação de atendimento não recomendada pela ANPED, conforme já mencionado, podemos refletir sobre como as interações e brincadeiras preconizadas como currículo da Educação infantil ocorreram durante o ensino remoto.

---

<sup>15</sup> Lei Complementar Federal nº 173, 2020 – “Lei do Congelamento”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp173.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm). Acesso em: 25 jun. 2023.

O sentimento de pertencimento das crianças e de suas famílias nas instituições de educação infantil demonstram a importância dos Centros de Educação Infantil como espaços educativos e lugar de socialização para crianças entre seus pares e com seus e suas educadoras.

É importante destacar que o início do isolamento social se deu no começo do ano letivo de 2020 e sabemos da importância do início do ano como o período de acolhimento em que a criança entra no Centro de Educação Infantil pela primeira vez, conhece seus amigos e sua professora.

Durante o período pandêmico não foi possível ouvir as crianças sem que a escuta não atravessasse os adultos da família, pois a comunicação entre a escola e as crianças se passava pelo celular das famílias. Em alguns vídeos enviados para as UEs, as professoras observaram que as crianças relataram que queriam voltar para a escola, mas, em contrapartida, falavam do medo do coronavírus e do medo da morte.

Se o atendimento virtual, que durou de março de 2020 a até o início do ano letivo de 2021, foi um desafio para as famílias e para os profissionais de educação, retornar presencialmente, obedecendo a legislação municipal que determinou o atendimento de bebês e crianças com 35%, não contemplava estratégias que garantiam o retorno seguro, segundo a opinião de docentes. A utilização de máscaras, higienização com álcool em gel e distanciamento faziam parte das estratégias do retorno presencial, mas não impediram a contaminação, o adoecimento nem a morte de bebês e crianças. Porém, mesmo com a pressão dos sindicatos e a greve sanitária pela vida, realizada no início do ano letivo de 2021, não tivemos a divulgação oficial desses dados, mesmo solicitando a transparência das informações por SME.

Durante o período da pandemia e no momento do retorno presencial, nós nos reuníamos, enquanto Supervisora Escolar de algumas unidades de Perus, semanal e virtualmente para as Reuniões de Setor que trataram sobre as angústias, medos, inseguranças e desafios do atendimento remoto e do retorno presencial.

Nessas reuniões, a equipe gestora e a equipe docente relatavam as vivências e o ineditismo da realidade vivida e das inovações para realizar o trabalho, como o relato de uma experiência em “bolhas” de atendimento. No entanto, também informaram que as crianças “transgrediram” e romperam as barreiras do distanciamento para ficarem juntas e aprenderem no coletivo.

Conforme já explicado, nem todas as famílias tinham acesso à internet nem equipamentos computadores e celulares para realizar as atividades propostas pelo

*Whatsapp* de cada turma, ou pela plataforma *Google Sala de aula*. Nesse caso, a SME distribuiu o material impresso “Trilhas de aprendizagem” que as famílias foram retirar diretamente nas unidades escolares. Isso prova que as escolas não permaneceram totalmente fechadas e, mesmo sem o atendimento de bebês e crianças, continuavam atendendo e apoiando as famílias nas necessidades básicas de alimentação. A todo o tempo as professoras enfatizaram às famílias que não se tratava de Ensino a Distância e que as famílias, se possível, deveriam organizar um tempinho na rotina doméstica para realizar as atividades com bebês e crianças.

Sabemos que as professoras e os professores, gestoras e gestores utilizaram seus equipamentos e os dados da internet para acolher as famílias e para realizar o seu trabalho junto aos bebês e crianças pequenas. Na discussão de protocolos para definição do retorno presencial, bebês e crianças pequenas foram invisibilizados, pois o protocolo não contemplava as especificidades de cuidado com os bebês. O colo e todos os outros momentos de cuidados individualizados não cabem no protocolo. Assim como os bebês e crianças, os profissionais da Educação Infantil não foram ouvidos para a construção do protocolo sanitário. O retorno presencial, mesmo no meio da pandemia “finalizada por decreto”, também foi um momento no qual bebês, crianças, adolescentes, estudantes adultos e profissionais da educação tiveram que se deparar com uma nova realidade.<sup>16</sup>

Em face de todas as demandas e necessidades das unidades educacionais, acreditamos que a ação supervisora deve ser construída e pautada em uma postura de diálogo, de troca de saberes, de cooperação com as escolas, promovendo a participação e a construção de decisões coletivas com a finalidade de ampliar conhecimentos e garantir espaços de cuidado e de vida. A observação das crianças e uma escuta atenta de seus interesses, experiências e das culturas infantis faz com que o diálogo se efetive.

A Educação Infantil traz em si complexidade. É preciso a escuta de quem vive o dia a dia das escolas e das regiões periféricas. Concordamos com Freire (2002), que nos ensina que o nosso desafio é perceber que, nesse contexto, a educação é indispensável para a transformação social. Em nossa concepção, o Supervisor Escolar precisa estar ao lado das escolas, discutindo e colaborando com as reflexões

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Desenvolvimento/noticia/2022/04/covid-19-deixou-geracao-de-criancas-com-dificuldades-de-conversar-compartilhar-fazer-amigos-e-ate-usar-o-banheiro-sem-ajuda-diz-relatorio-britanico.html>. Acesso em: 01 abr. 2022.

e ações referentes aos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), numa relação de horizontalidade e parceria às aprendizagens e à produção de conhecimento, trazendo para o cerne do trabalho a reflexão e a ação no diálogo com a comunidade, as famílias, trabalhadoras e trabalhadores como nós. Para tanto, a ação supervisora precisa pensar os desafios da escola pública nos territórios periféricos da cidade, pois, como nos ensinou Paulo Freire (2002, p. 40):

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.

Seguimos com o pensamento de Paulo Freire que preconizava em sua ação pedagógica a conscientização para a luta pela transformação social, econômica, ética e política, garantindo assim os direitos humanos fundamentais.

A crise social exacerbada pela pandemia do Covid-19 trouxe uma situação nova na frequência dos CEIs, pois pela primeira vez em nossas visitas, após o retorno presencial de 100%, no ano letivo de 2022, pudemos observar os bebezinhos de dois meses frequentando diariamente o equipamento de educação para que mães e pais pudessem voltar ao mercado de trabalho, mesmo que precariamente, para garantir a subsistência mensal ou para que a criança tivesse durante o dia a garantia de alguma alimentação, pois as professoras também relatam um cenário desolador de insegurança alimentar, ou seja, bebês e crianças que se alimentavam muitas vezes e de forma desesperada, porque não sabiam se teriam algum alimento em sua residência quando voltassem para casa.

É importante destacar que no governo de Bolsonaro o salário mínimo teve desvalorização<sup>17</sup> e a inflação foi a maior vista nos últimos vinte anos<sup>18</sup>.

Na Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil, 70% das necessidades nutricionais diárias de bebês e crianças são oferecidas nos CEIs. No entanto, mesmo com a importância e a abrangência da merenda escolar

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/macroeconomia/bolsonaro-sera-1-presidente-desde-plano-real-terminar-mandato-com-salario-minimo-valendo-menos-1-25503959>. Acesso em: 10 maio 2022.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/04/maior-inflacao-em-20-anos-deve-continuar-forte-ate-a-eleicao.shtml>. Acesso em: 10 maio 2022.

na vida de bebês e crianças, no ano de 2022 as unidades escolares receberam alimentos impróprios para o consumo.<sup>19</sup>

### **6.1 Diferenciando a rede parceira (conveniada) da rede direta**

Em relação ao atendimento da Educação Infantil na cidade de São Paulo, mais especificamente o atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade, a Constituição Federal de 1988 normatiza este como um direito do cidadão e um dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, ratifica a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Em relação à oferta da Educação Infantil, há mutualidade entre o público e o privado, conforme definido pelo Ministério da Educação (MEC):

O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. (Brasil, 2009, p. 14)

Há, portanto, uma permeabilidade do Estado em relação a lógicas privatizantes e sob a perspectiva de assimilação de instrumentos gerenciais e a possibilidade de oferta de educação pelas Organizações Sociais (OSs) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), segundo as autoras Tripodi e Sousa (2018), que consideram o termo “governança” explicativo para os arranjos público-privados. Esse termo, utilizado pelas autoras, é entendido como interação entre atores do Estado e da sociedade para a oferta de serviços.

A partir das constatações acima, concordamos com Arelaro (2008) quando a autora enfatiza que a expansão do atendimento da Educação Infantil em São Paulo se dava (e ainda se dá) por meio de arranjos com o terceiro setor, que ela chamou de lógica de uma “política provisória permanente” de oferta de matrículas em creche.

Existem hoje na cidade de São Paulo 2.596 CEIs. Deste número, convém destacar que cerca de 70% deles são conveniados, pois apenas 374 (14,4%) são administrados diretamente pela Prefeitura; 383 (14,8%) são administrados

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2022/02/escolas-municipais-de-sao-paulo-recebem-alimentos-estragados-para-a-merenda/>. Acesso em: 10 maio 2022.

indiretamente (prédio da prefeitura e gestão privada); e 1.812 (69,7%) são realizados por entidades conveniadas em prédios alugados ou próprios e gestão por Organizações da Sociedade Civil.<sup>20</sup> Portanto, 2.195 CEIs são conveniados e apenas 374 são CEIs diretos, uma proporção de aproximadamente 14,4% de rede direta para 85,6% de rede conveniada. Tal convênio é reflexo da política social do Estado neoliberal e suas estratégias essenciais, por exemplo o corte nos gastos públicos e privatização, esta sendo elemento articulador das estratégias do neoliberalismo.

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg (2003) usava o mito de Sísifo para ilustrar a efetivação das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, pois, enquanto as forças progressistas empurram a Educação Infantil para cima, as forças contrárias empurram para baixo. Há sempre avanços e retrocessos no atendimento da Educação Infantil de 0 a 3 anos. Bebês e crianças não têm sua cidadania garantida, mas são "carregados no colo" nas campanhas eleitorais, como bem denunciava a autora.

Quando o olhar se volta para as creches infantis e as crianças de 2 ou 3 anos, a percepção não é a mesma. Nota-se uma relutância, uma reticência de dar-lhes visibilidade, de integrar as creches ao sistema educacional, de tirá-las da informalidade, da precariedade, de investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade). Aqui, o risco não é de sua *schoolification*, mas de assistencialização e incompletude. (Rosemberg, 2015, p. 164)

A cidade de São Paulo era considerada por Rosemberg (2015) hostil a bebês e crianças, que não eram incluídos como cidadãos e que não pareciam pertencer à nação. A cidade, extensamente estudada por Rosemberg, era e continua sendo um território em disputa por adultos de diversos grupos sociais (Estado, Família, Ongs, Judiciários, entre outros) para o atendimento de bebês e crianças, o que não quer dizer que nesse atendimento está a qualidade. A pesquisadora denuncia que a expansão da Educação Infantil, dentre todas as etapas da Educação Básica, é a que apresenta focalização na pobreza e afugenta, pela baixa qualidade, famílias de outros níveis de renda. Questiona se esse modelo de atendimento não seria um programa pobre, para os pobres e, de acordo com suas reflexões, as políticas públicas de má qualidade de atendimento das creches provocam desigualdades que podem ser analisadas em categorias de raça, idade, gênero e etnia.

---

<sup>20</sup> Disponível em:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em: 28 set. 2021.

Vemos na cidade de São Paulo, com a utilização e destinação de verbas públicas para entidades privadas, um movimento de terceirização da educação, que não consegue sanar o problema das vagas, invisibiliza bebês e crianças negras e pobres e não supera as desigualdades.

As primeiras creches criadas na cidade de São Paulo, na década de 1950, foram conveniadas com entidades filantrópicas. No levantamento que realizou em sua pesquisa sobre o atendimento da Educação Infantil, Craveiro (2015) verificou que os convênios supriam a omissão e a responsabilidade do poder público para o atendimento da população infantil nas décadas de 1980 e 1990. Além do conveniamento, a autora levantou em sua pesquisa que não havia critérios nacionais para a realização do atendimento.

Um movimento que ganhou destaque e foi responsável pela implicação do Estado na expansão das vagas em creches, segundo a autora, foi o Movimento de Luta por creches na cidade de São Paulo, que fez com que fosse ampliada a rede direta, aumentando o valor *per capita* repassado às entidades conveniadas.

A questão sobre o público e o privado na Educação Infantil vai além da simplificação melhor ou pior, pois entre as entidades que fazem o conveniamento há diferenças consideráveis: entidades religiosas (católicas, evangélicas, de religiões de matrizes africanas e outras religiões), entidades ligadas a empresas, outras entidades criadas por mobilização popular, etc. Ademais, há diferenças em relação à localização, no tipo de imóvel utilizado, na experiência com o conveniamento e em relação aos recursos próprios para somar com as verbas públicas recebidas. Portanto, percebemos que a realidade é complexa e há muita diversidade e desigualdade na qualidade do atendimento.

A lógica do mercado que adentrou nas escolas públicas promove também a ideia de que o setor público tem sido ineficiente e que a terceirização e o modelo de funcionamento das empresas irão “modernizar o setor público”, tornando-o eficiente.

Todas essas características descritas acima passaram por uma espécie de “agravamento” no contexto da pandemia, quando não apenas a educação pública em si tem sido entendida como mercadoria, mas a própria vida.

De acordo com o levantamento prévio bibliográfico sobre a imigração haitiana para o Brasil, o marco histórico se deu após o Censo Demográfico de 2010. Com o deslocamento, esses migrantes trouxeram consigo suas vivências, valores, costumes, religiões, línguas e culturas das sociedades de origem, o que acabou por alterar a

composição étnica da nossa população, transformando-a em multiétnica e pluricultural.

Na sua dissertação de mestrado *Crianças Refugiadas: um olhar para a infância e seus direitos*, Grajzer (2018) dialoga sob a ótica do Direito, da Educação e da Infância, e enfatiza que a criança refugiada é um sujeito de direitos que vive a infância enquanto categoria social. A autora destaca que, mesmo que seja nítido o crescimento da migração infantil internacional, inclusive com crianças em situação de refúgio, tal assunto é pouco retratado nas pesquisas.

## 6.2 Rede Municipal de São Paulo: informações básicas

De acordo com dados do site EOL Gerenciamento, a Diretoria Regional de Pirituba-Jaraguá conta com os seguintes equipamentos educacionais que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos (Tabela 1):

Tabela 1 – Número de equipamentos de Educação Infantil de 0 a 3 anos na Diretoria Regional de Pirituba-Jaraguá

<b>Equipamentos de Educação Infantil</b>	<b>Número</b>
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIRETO	22
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDIRETO	31
CENTRO EDUCACIONAL UNIDICADO – CEMEI	02
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – CEI	05
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	155

Fonte: Site EOL Gerenciamento. Disponível em:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=109000>.

Acesso em: 25 abr. 2022.

No Distrito de Perus, território da presente pesquisa, há a seguinte configuração de atendimento (Tabela 2):

Tabela 2 – Número de equipamentos de Educação Infantil de 0 a 3 anos no bairro de Perus

<b>Equipamentos de Educação Infantil</b>	<b>Número</b>
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIRETO	04
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDIRETO	01
CENTRO EDUCACIONAL UNIDICADO – CEMEI	00
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – CEI	01
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	29

Fonte: Site EOL Gerenciamento. Disponível em:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=109000>.

Acesso em: 25 abr. 2022.

Número de matrículas na rede direta no Distrito de Perus: **748**; vagas em aberto em abril de 2022: **93**; número de matrículas na rede conveniada/ indireta: **3216**; vagas em aberto na rede conveniada/indireta em abril de 2022: **160**. Total de vagas: **3964**, sendo **19%** na rede direta e **81%** na rede indireta/conveniada.

Acreditamos ser importante mencionar que o Distrito de Perus é dividido em dois setores, 1 e 2, pela linha férrea 7 Rubi da CPTM. No setor 1 temos 25 unidades educacionais da Rede Municipal de Educação Infantil, sendo 3 EMEIs, 3 CEIs diretos e 19 CEIs conveniados, que fazem o atendimento de 0 aos 3 anos. No setor 2 contamos com 16 escolas de Educação Infantil: 2 EMEIs, 2 CEIs diretos, 1 CEI indireto e 10 CEIs conveniados.

É relevante destacar que as vagas em aberto estão sofrendo variações, pois houve um equívoco na projeção de demanda para o ano letivo 2022, e muitos CEIs ficaram com vagas disponíveis. Uma hipótese ou justificativa para o fato é que os pais fizeram o próprio cadastro *online* durante a pandemia e depois procuraram presencialmente as unidades educativas para realizar outro cadastro, gerando duplicidade e em algumas vezes triplicidade de cadastros, o que gerou uma demanda irreal.

De acordo com o documento *Currículo da Cidade: Povos Migrantes*, em 2020 estavam matriculados na Rede Municipal de Educação 7.350 estudantes migrantes de cerca de 100 nacionalidades, sendo que o grupo mais representativo era de pessoas de origem boliviana (52,8%), seguido de pessoas haitianas (22,1%), conforme a Tabela 3. Assim, cerca de quase 80% das crianças da rede municipal de ensino estavam nessas duas nacionalidades.

Tabela 3 – Dez nacionalidade com maior representatividade entre estudantes migrantes internacionais matriculados na RME (2020)

País	Número de estudantes migrantes internacionais matriculados	
	N.A.	%
Bolívia	3.552	52,8
Haiti	1.486	22,1
Venezuela	570	8,5
Angola	293	4,3
Paraguai	237	3,5
Peru	174	2,6
Argentina	171	2,5
Japão	103	1,5
Colômbia	81	1,2
Estados Unidos (EUA)	70	1,0
<b>Total</b>	<b>6737</b>	<b>(100)</b>

Fonte: SME/PMSP (2020)

### 6.3 Dados sobre alunos imigrantes na Rede Municipal de São Paulo e no Distrito de Perus

De acordo com o resultado preliminar do Censo Escolar de 2018, são 378.839 bebês e crianças bem pequenas que frequentam, todos os dias – algumas inclusive nos meses de janeiro e julho – os CEIs (rede direta e rede parceira) no município de São Paulo.

Nas Tabela 4 e 5 vemos os dados sobre alunos imigrantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica que estão matriculados na rede municipal, especialmente na Diretoria regional de Pirituba-Jaraguá, da qual faz parte Perus. Tais números podem ser verificados no portal “Dados Abertos”.

Tabela 4 – Alunos imigrantes matriculados na RPM – 2020

<b>Diretoria Regional</b>	<b>País de origem</b>	<b>Quantidade</b>
PIRITUBA	ARGENTINA	4
PIRITUBA	BOLÍVIA	87
PIRITUBA	CHILE	7
PIRITUBA	PARAGUAI	4
PIRITUBA	URUGUAI	1
PIRITUBA	COLÔMBIA	4
PIRITUBA	EQUADOR	2
PIRITUBA	GRÃ-BRETANHA	1
PIRITUBA	ESPANHA	7
PIRITUBA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)	7
PIRITUBA	FRANÇA	2
PIRITUBA	ITÁLIA	2
PIRITUBA	JAPÃO	9
PIRITUBA	CHINA	1
PIRITUBA	PORTUGAL	3
PIRITUBA	CUBA	1
PIRITUBA	REPÚBLICA DOMINICANA	3
PIRITUBA	HAITI	770
PIRITUBA	PANAMÁ	4
PIRITUBA	MÉXICO	2
PIRITUBA	GUIANA	2
PIRITUBA	PERU	6
PIRITUBA	SURINAME	2
PIRITUBA	VENEZUELA	43
PIRITUBA	INGLATERRA	1
PIRITUBA	ABISSÍNIA	1
PIRITUBA	ANGOLA	2
PIRITUBA	NIGÉRIA	1
PIRITUBA	TUNÍSIA	1
PIRITUBA	SÍRIA	1
PIRITUBA	AUSTRÁLIA	1
PIRITUBA	GUINÉ BISSAU	2
PIRITUBA	SENEGAL	1
<b>TOTAL</b>		<b>985</b>

Fonte: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/>

Tabela 5 – Alunos imigrantes matriculados na RPM – 2021

<b>Diretoria Regional</b>	<b>País de origem</b>	<b>Quantidade</b>
PIRITUBA	ARGENTINA	5
PIRITUBA	BOLÍVIA	79
PIRITUBA	CHILE	9
PIRITUBA	PARAGUAI	4
PIRITUBA	URUGUAI	1
PIRITUBA	COLÔMBIA	3
PIRITUBA	EQUADOR	2
PIRITUBA	GRÃ-BRETANHA	1
PIRITUBA	ESPANHA	5
PIRITUBA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)	6
PIRITUBA	FRANÇA	2
PIRITUBA	ITÁLIA	2
PIRITUBA	JAPÃO	4
PIRITUBA	CHINA	1
PIRITUBA	PORTUGAL	2
PIRITUBA	REPÚBLICA DOMINICANA	3
PIRITUBA	HAITI	849
PIRITUBA	PANAMÁ	2
PIRITUBA	PORTO RICO	1
PIRITUBA	MÉXICO	3
PIRITUBA	GUIANA	1
PIRITUBA	PERU	1
PIRITUBA	SURINAME	1
PIRITUBA	VENEZUELA	63
PIRITUBA	INGLATERRA	1
PIRITUBA	ANGOLA	2
PIRITUBA	MARROCOS	1
PIRITUBA	NIGÉRIA	1
PIRITUBA	TUNÍSIA	1
PIRITUBA	LÍBANO	1
PIRITUBA	GUINÉ BISSAU	2
PIRITUBA	SENEGAL	1
<b>TOTAL</b>		<b>1060</b>

Fonte: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/>

A partir da análise dos dados coletados, não é possível identificar bebês e crianças que fazem parte dos CEIs nem o bairro no qual essas crianças moram e frequentam os equipamentos educacionais. Podemos constatar, no entanto, após verificar os dados de todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs) do Município de São Paulo, que a Diretoria de Pirituba-Jaraguá é a que mais recebeu imigrantes da República do Haiti. Esta Diretoria, da qual faz parte o bairro de Perus, campo desta pesquisa, é a terceira DRE da cidade em número de migrantes matriculados, com o número de 986 estudantes migrantes matriculados em 2020, de acordo com dados

extraídos do documento *Currículo da Cidade: Povos Migrantes*. Segundo os dados, as matrículas se concentram mais nas EMEIs e nos CEIs.

O documento chama a atenção de que o registro não permite identificar os dados de filhas e filhos de migrantes da segunda geração nascidos no Brasil e que estão matriculados na Rede Municipal.

A esse respeito, García (2001), em um artigo sobre filhos de imigrantes estrangeiros como objeto de estudo da Sociologia, explora as complexidades da identidade e cultura da segunda geração de imigrantes na Espanha, ou seja, os filhos de migrantes estrangeiros que nasceram e cresceram no país, mas que ainda são estigmatizados por sua "denominação de origem". No caso dos bolivianos, diversos estudos têm trazido fatos semelhantes (Pucci; Véras, 2022).

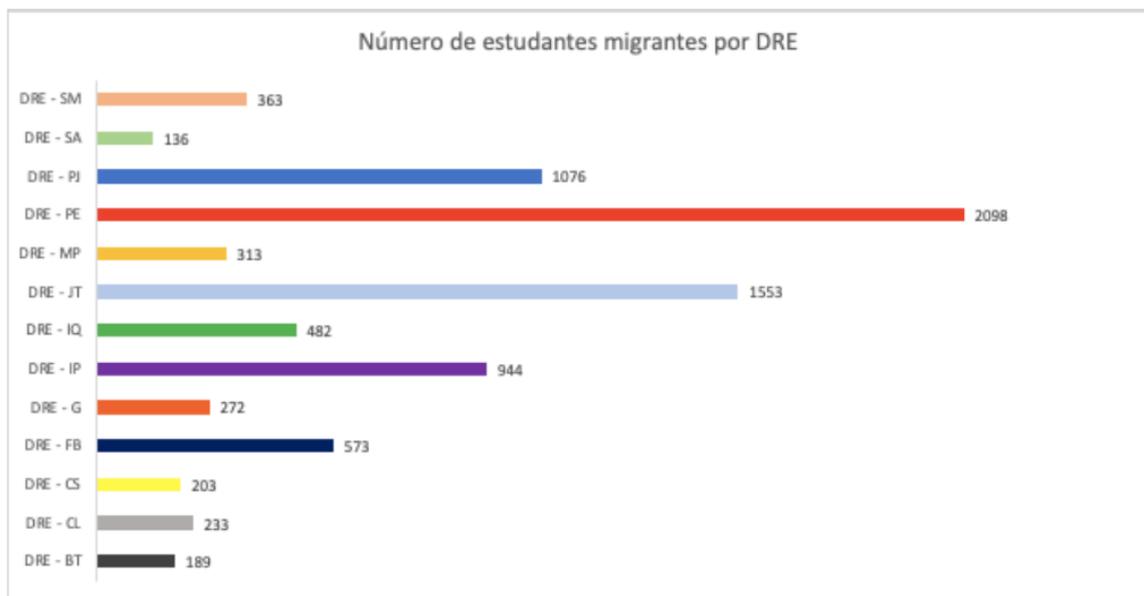
Podemos refletir: Se o CEI é um espaço destinado na cidade para viver a infância, mesmo que seja um espaço definido pelo adulto, a infância migrante encontra nele um espaço de acolhimento e de escuta das suas necessidades? Ou o CEI é um espaço de construção da brasilidade nas crianças ao impor a língua portuguesa e os costumes do Brasil, em detrimento de sua língua, seus costumes e sua cultura? Ou, ainda, pode ser um espaço de acolhida e permitir a inserção do imigrante?

Podemos usar o conceito de Excluídos do interior, de Bourdieu e Champagne (1997), para constatar que as matrículas de bebês e crianças se concentram nos CEIs parceiros que, diferentemente dos CEIS diretos, não têm a mesma estrutura física, nem docentes concursados com uma carga horária de trabalho menor e mais tempo de dedicação para estudo e pesquisa. Utilizamos o conceito dos autores, pois há claramente uma desigualdade de acesso aos espaços de qualidade para vivenciar e explorar a infância.

Para não expor as unidades pesquisadas, fizemos uma pesquisa para comparar a metragem da área externa dos equipamentos de Educação Infantil diretos, indiretos (prédio da prefeitura e gestão terceirizada) e da rede conveniada, que, na maioria dos casos é uma casa adaptada, "sobrando" para as crianças um espaço de garagem para brincar. Pesquisando sobre os dados de área para brincar no sistema EOL, encontramos no CEI direto 237m<sup>2</sup> de parque e mais 63m<sup>2</sup> de solário; no CEI Indireto temos 240m<sup>2</sup> de parque/playground e mais 30m<sup>2</sup> de pátio coberto; nos CEIs conveniados esses ambientes e suas respectivas medidas não aparecem.

Em uma pesquisa por amostragem pelos dados do EOL, um CEI direto que oferece vagas para 134 bebês e crianças tem a mesma quantidade de migrantes do que um CEI conveniado que oferece 74 vagas. Isso significa que o CEI conveniado atende 11% de bebês e crianças migrantes e o CEI direto atende 6%. O dado relevante é que o CEI direto está mais próximo do Bairro Recanto dos Humildes, no qual a maioria dos migrantes do Distrito residem e fica a apenas 190 metros do CEI conveniado.

Gráfico 1 – Números de estudantes migrantes por DRE



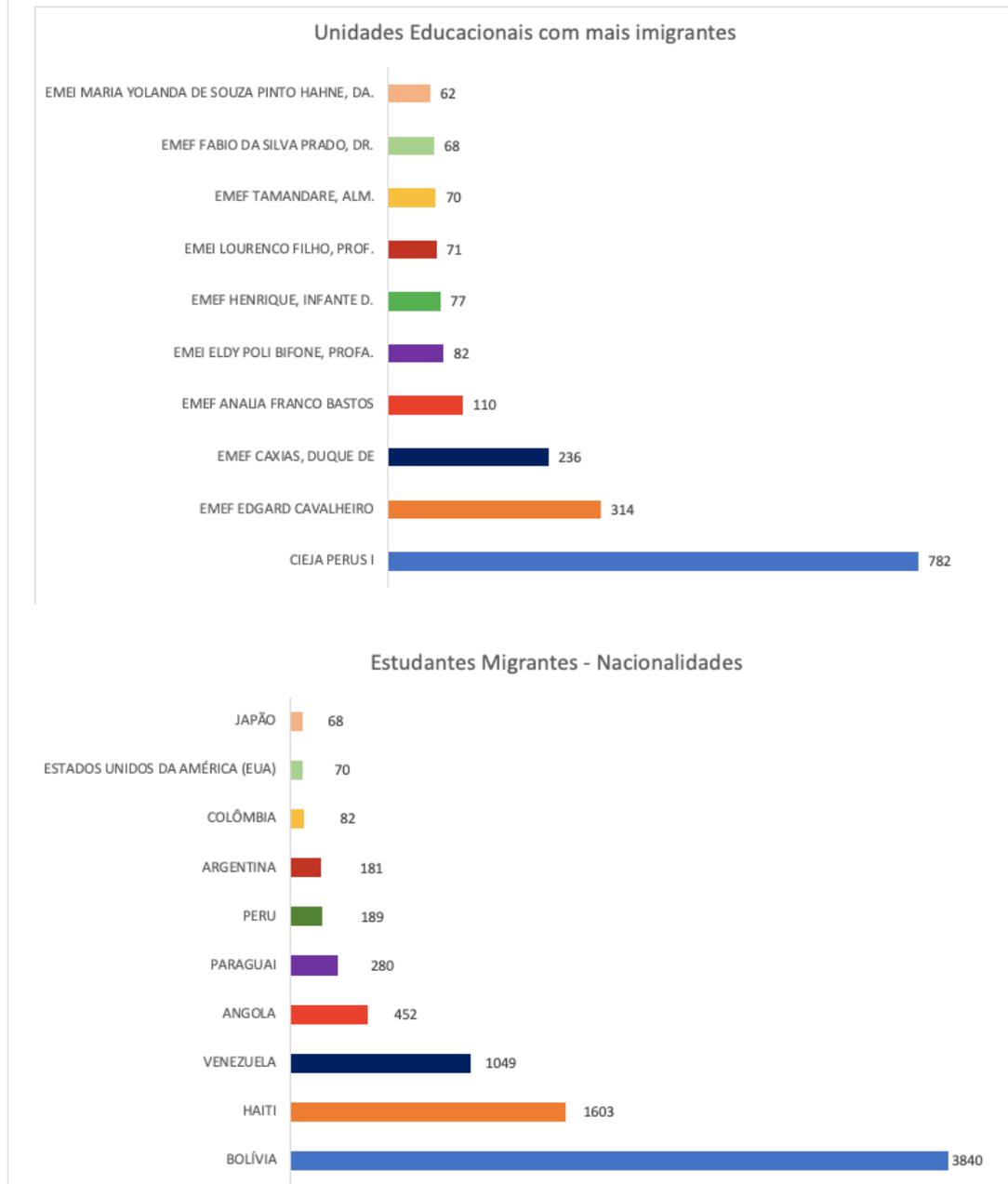
Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/nucleo-de-educacao-etnico-racial/povos-migrantes/>

Ao analisarmos o Gráfico 1, podemos observar que a Diretoria Regional de Educação de Pirituba-Jaraguá é a terceira DRE em número de matriculados migrantes, sendo que a DRE Penha e a DRE Jaçanã-Tremembé, respectivamente, apresentam o maior número de matrículas.

No entanto, o CIEJA Perus I, localizado na Diretoria Regional de Educação de Pirituba-Jaraguá, é a unidade escolar com mais matrículas de estudante migrantes na rede, conforme o Gráfico 2. Quando verificamos a nacionalidade dos estudantes migrantes, podemos enfatizar que são 1603 haitianos matriculados, a segunda nacionalidade em números e, que quase metade dessas matrículas (49%), 782, estão no CIEJA PERUS I. Isso demonstra a importância de observar a Educação e os

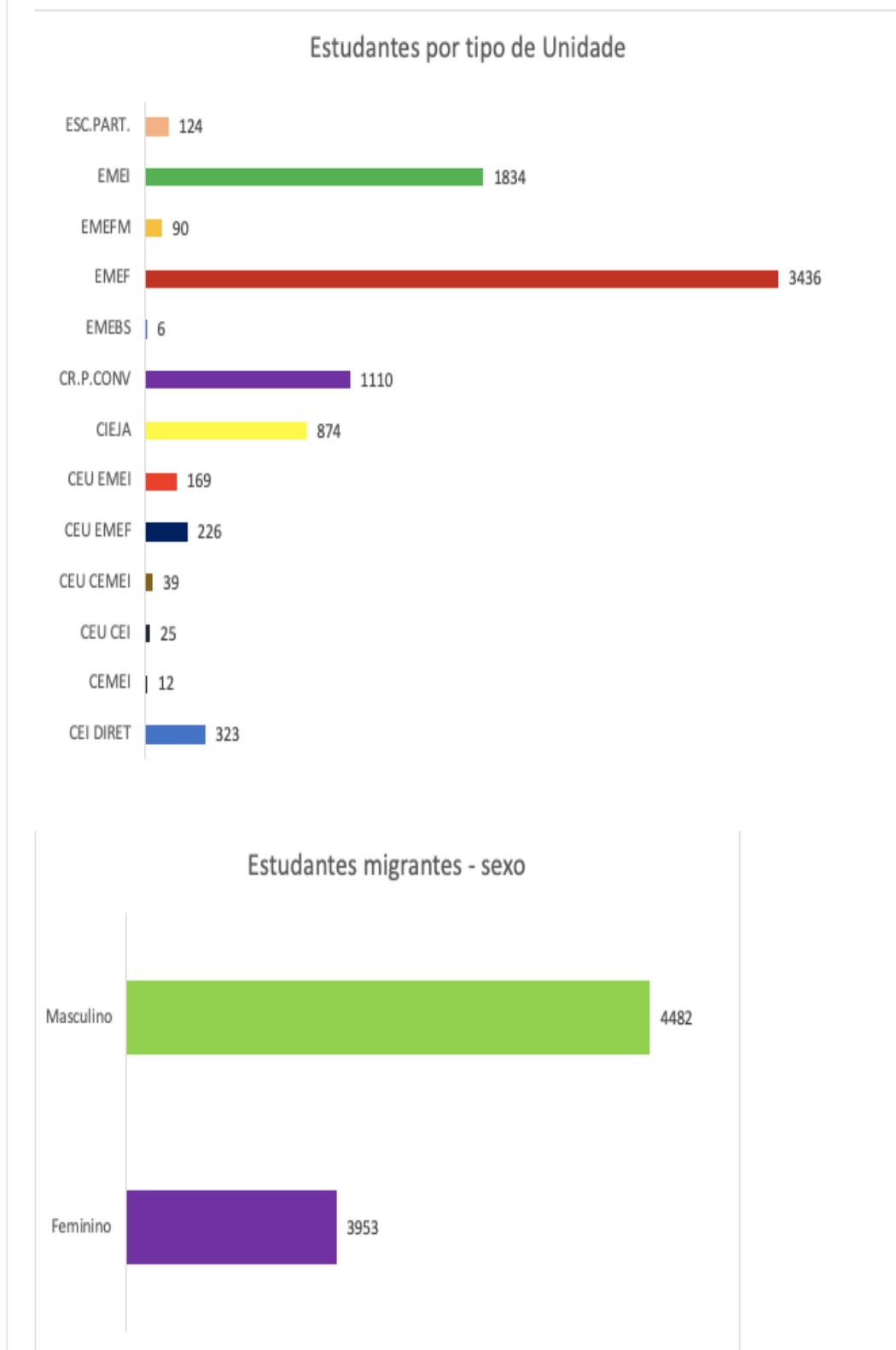
Cuidados oferecidos aos bebês e às crianças nos Centros de Educação Infantil do território de Perus.

Gráfico 2 – Unidades com mais imigrantes e Nacionalidades



Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/nucleo-de-educacao-etnico-racial/povos-migrantes/>

Gráfico 3 – Estudantes por tipo de Unidade e por sexo



Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/nucleo-de-educacao-etnico-racial/povos->

Com relação aos Gráficos 2 e 3, verificamos que a maioria de alunos migrantes frequenta a EMEF, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental seguida da EMEI, que

atende crianças de 4 a 5 anos. Os CEIs, que são objetos de estudo da presente pesquisa, aparecem em terceiro lugar, sendo que 1100 bebês e crianças estão em CEIs conveniados e 323 em CEIs diretos. Isso significa que 77% do atendimento de bebês e crianças migrantes é realizado por meio de CEIs conveniados com a Prefeitura de São Paulo.

Tabela 6 – Alunos imigrantes matriculados na RPM – 2022

<b>Diretoria Regional</b>	<b>País de origem</b>	<b>Quantidade</b>
PIRITUBA	ARGENTINA	9
PIRITUBA	BOLÍVIA	89
PIRITUBA	CHILE	6
PIRITUBA	PARAGUAI	4
PIRITUBA	COLÔMBIA	6
PIRITUBA	EQUADOR	4
PIRITUBA	ALEMANHA	1
PIRITUBA	ESPANHA	4
PIRITUBA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)	4
PIRITUBA	FRANÇA	1
PIRITUBA	SUIÇA	2
PIRITUBA	ITÁLIA	2
PIRITUBA	JAPÃO	3
PIRITUBA	CHINA	1
PIRITUBA	PORTUGAL	6
PIRITUBA	REPÚBLICA DOMINICANA	4
PIRITUBA	HAITI	870
PIRITUBA	PANAMÁ	2
PIRITUBA	PORTO RICO	1
PIRITUBA	MÉXICO	4
PIRITUBA	MALTA	1
PIRITUBA	PERU	4
PIRITUBA	SURINAME	1
PIRITUBA	VENEZUELA	83
PIRITUBA	INGLATERRA	3
PIRITUBA	ANGOLA	6
PIRITUBA	GUINÉ	1
PIRITUBA	MARROCOS	1
PIRITUBA	NIGÉRIA	1
PIRITUBA	TUNÍSIA	1
PIRITUBA	ISRAEL	3
PIRITUBA	LÍBANO	1
PIRITUBA	SÍRIA	1
PIRITUBA	GUINÉ BISSAU	2
PIRITUBA	SENEGAL	3
PIRITUBA	AUSTRÁLIA	1
<b>TOTAL</b>		<b>1136</b>

Fonte: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/>

Tabela 7 – Alunos imigrantes matriculados na RPM – 2023

<b>Diretoria Regional</b>	<b>País de origem</b>	<b>Quantidade</b>
PIRITUBA	ARGENTINA	5
PIRITUBA	BOLÍVIA	90
PIRITUBA	CHILE	4

PIRITUBA	PARAGUAI	4
PIRITUBA	CUBA	4
PIRITUBA	COLÔMBIA	6
PIRITUBA	EQUADOR	4
PIRITUBA	INGLATERRA	1
PIRITUBA	ESPAÑA	2
PIRITUBA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)	5
PIRITUBA	FRANÇA	2
PIRITUBA	ITÁLIA	2
PIRITUBA	JAPÃO	4
PIRITUBA	CHINA	2
PIRITUBA	PORTUGAL	3
PIRITUBA	REPÚBLICA DOMINICANA	4
PIRITUBA	HAITI	538
PIRITUBA	PANAMÁ	1
PIRITUBA	SUIÇA	1
PIRITUBA	MÉXICO	4
PIRITUBA	MALTA	1
PIRITUBA	PERU	5
PIRITUBA	SURINAME	1
PIRITUBA	VENEZUELA	79
PIRITUBA	ISRAEL	3
PIRITUBA	ANGOLA	5
PIRITUBA	MARROCOS	1
PIRITUBA	NIGÉRIA	2
PIRITUBA	AFEGANISTÃO	3
PIRITUBA	LÍBANO	1
PIRITUBA	GUINÉ BISSAU	1
PIRITUBA	EMIRADOS ÁRABES UNIDOS	1
PIRITUBA	QUÊNIA	1
PIRITUBA	AUSTRÁLIA	1
PIRITUBA	ALEMANHA	1
PIRITUBA	IRÃ	1
PIRITUBA	HOLANDA	1
<b>TOTAL</b>		<b>794</b>

Fonte: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/>

Nas Tabelas 6 e 7, que demonstram o número de alunos matriculados nos anos de 2022 e 2023, podemos observar que houve diminuição dos migrantes matriculados na Rede Municipal de Ensino, na Diretoria Regional de Educação de Pirituba-Jaraguá. A diminuição pode ser verificada no número de matriculados provindos do Haiti.

Em entrevistas com gestores do Território de Perus para entender por que houve diminuição da matrícula, especialmente no ano letivo de 2023, foi levantada a seguinte hipótese para explicar tal fato: os anos sombrios e de crise social política e econômica na qual o Brasil viveu desde o Golpe de 2016, quando a presidente Dilma Rousseff sofreu um golpe para o enquadramento do Brasil nas agendas neoliberais e o arrefecimento da crise com a eleição de Bolsonaro juntamente com a pandemia da

Covid-19. Além disso, houve menção de que o Brasil não é o destino final dos migrantes haitianos.

A partir de dados do sistema Escola *Online*, extraídos em fevereiro de 2023, localizamos o total de 39 bebês e crianças migrantes na Diretoria Regional de Educação de Pirituba-Jaraguá, nos CEIs conveniados. Desses 39, 3 estavam matriculados no território de Perus, sendo 2 bebês bolivianos e 1 bebê haitiano.

O Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), apontou, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que em 2019 o número de matrículas de estrangeiros era 130.067, com alunos oriundos principalmente da Venezuela, Haiti e Bolívia.

Entretanto, mesmo com o aumento da matrícula de alunos imigrantes, pesquisadores apontam poucas pesquisas e certa invisibilidade sobre o assunto, lacunas nos estudos da temática e evidências que as rotinas escolares não se alteraram com a entrada e permanência das crianças migrantes (Magalhães; Schilling, ;2012; Freitas; Silva, 2015; Rodrigues, 2019).

Em seu artigo “Creche e Racismo”, Santiago (2014) discute a presença de mecanismos racistas na Educação Infantil. Na pesquisa etnográfica em uma creche da região metropolitana de Campinas, envolvendo crianças pequenas de três anos e seus docentes, o autor identificou a existência de processos racistas que contribuem para a exclusão de crianças negras e para a ausência de referências afro-brasileiras e africanas na Educação Infantil. Além disso, o autor aponta para a presença de uma pedagogia “embranquecedora”, que reproduz preconceitos em relação às crianças negras e à cultura e história afro-brasileira. O artigo destaca a importância de se discutir o racismo na Educação Infantil e propõe uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas cotidianas podem ser transformadas para incluir as crianças negras e valorizar sua ancestralidade.

Segundo o autor, a pedagogia “embranquecedora” é um modelo educacional que reproduz preconceitos em relação às crianças negras e à cultura e história afro-brasileira. Essa pedagogia se baseia em um modelo educacional que tem como propósito a reprodução de preconceitos referentes às crianças negras, excluindo suas experiências culturais e históricas. O termo “embranquecedora” se refere ao fato de que essa pedagogia valoriza apenas os aspectos da cultura branca, ignorando ou minimizando as contribuições das culturas afro-brasileiras e africanas.

Para o autor, a ausência de referências afro-brasileiras e africanas na Educação Infantil pode afetar negativamente o desenvolvimento das crianças negras. Isso ocorre porque a falta de representatividade pode gerar um vazio cultural, que é preenchido por ideologias racistas que reforçam estereótipos negativos sobre as pessoas negras. Além disso, a ausência de referências culturais e históricas afro-brasileiras e africanas pode levar à exclusão das crianças negras dos espaços da educação infantil, limitando suas experiências e oportunidades de aprendizado. Isso pode gerar baixa autoestima, dificuldades de identificação com sua própria cultura e história, além de contribuir para a perpetuação do racismo na sociedade.

Podemos alinhar esse pensamento com a constatação que não percebemos nos espaços coletivos de Educação Infantil, para além dos livros e bonecos comprados e entregues pela Secretaria Municipal de Educação, outras formas de valorização da cultura afro-brasileira e podemos nos questionar: Se a Secretaria Municipal de Educação não tivesse comprado e entregue os livros e bonecos, as unidades escolares estariam representando essas culturas em suas ações pedagógicas?

No livro *O professor e as vulnerabilidades infantis*, Freitas e Prado (2016) ponderam sobre o conceito de vulnerabilidade, especialmente em relação ao corpo do bebê, cujos cuidados são intensificados, uma vez que o bebê e a criança pequena não sobrevivem por si.

A fragilidade inerente ao pequeno porte, que se intensifica quando o sujeito em questão é um bebê, por exemplo, é compreendida como se a vulnerabilidade fosse um dado que se extingue gradualmente com o crescimento. Deve-se lembrar de que a experiência de ser criança expressa proum complexo circuito de outras gerações. Como a criança não vive por si, em si e para si, sua presença é necessariamente um feixe de relações. Em qualquer sociedade a criança necessariamente está com, está entre, permanece ao lado de, é levada para, é deixada em, é uma extensão de, é uma incumbência para, é... (Freitas; Prado, 2016, p. 17)

Para os autores, com exceção dos momentos em que bebês e crianças estão em interação entre os pares, bebês e crianças são tratados como um corpo passível de ser manipulado. Os autores mencionam também que, no contexto cultural do que chamamos de sociedade moderna, em nome da proteção e segurança, bebês e crianças, na maior parte do tempo, são separados das atividades da sociedade adulta como um grupo que pertence ao espaço privado e que interage mais com seus familiares e professores.

Porém, a legislação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) insere a criança no centro do planejamento pedagógico e a vê como um ser capaz de interagir com o outro, com o tempo, com o mundo ao seu redor, participando de seu processo educativo com os conhecimentos e recursos de que dispõe, desde bebê.

Se novos atores sociais circulam nas escolas brasileiras, Candau (2014) pondera que precisamos adotar um posicionamento crítico e repensar nossas práticas pedagógicas, abandonando condutas homogeneizantes e etnocêntricas. Como o CEI pode se transformar em um espaço que acolha a diferença e a pluralidade e que não silencie e invisibilize as diferenças, na tentativa de homogeneizar e padronizar as infâncias?

Pensar em uma perspectiva intercultural e defini-la como princípio a ser seguido no Projeto Político-Pedagógico das unidades é uma forma de respeitar e atender às novas demandas.

O Projeto Político-Pedagógico, de acordo com a Orientação Normativa 01/2015, é um documento vivo e dinâmico, construído e reconstruído coletivamente através de um constante processo de reflexão. Ele representa a história do percurso dos sujeitos que aprenderam um mesmo território, revelando os princípios e práticas vividas pela Unidade Educacional. No entanto, não é qualquer percurso, mas sim a trajetória de bebês, crianças, educadoras e educadores que ocorre em um espaço coletivo e público de caráter educacional. Nele, a organização do trabalho cotidiano visa atender às necessidades e interesses das crianças, baseando-se nos princípios éticos (autonomia e respeito às diferentes culturas e identidades), estéticos (sensibilidade, ludicidade e criatividade) e políticos (exercício da criticidade, direitos das crianças e prática pedagógica democrática).

O Projeto Político-Pedagógico é, portanto, o documento que registra as intenções, concepções, práticas pedagógicas e a concretização do currículo nas Unidades Educacionais.

Para o ano letivo de 2023, em prol de uma educação antirracista, foi seguida a Instrução Normativa 50/2022, publicada em 16/12/2022 – a qual preconizava que, nas Unidades Educacionais de Educação Infantil, o Projeto Político-Pedagógico deveria ser elaborado considerando-se, entre outros aspectos, as ações de identificação e combate ao racismo estrutural e à xenofobia.

É importante destacar que a Lei 10.639, sancionada no dia 09 de janeiro de 2003, tornava obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, a promulgação da lei não foi suficiente para garantir a sua efetivação, mesmo passados 20 anos. A Lei 11.645/08 incluiu a obrigatoriedade do ensino de cultura e história dos povos originários.

A ausência da temática sobre as relações étnico-raciais e sobre a cultura dos povos originários nos Projetos Políticos-Pedagógicos e nos projetos de formação observados nos CEIs conveniados pode ser considerada fruto de um racismo estrutural que “apaga” as tradições de matrizes africanas e indígenas.

Essa circunstância é reflexo do que podemos denominar racismo estrutural, que se baseia, em primeiro lugar, na criação e recriação de um imaginário social em que determinadas características ou práticas culturais são desvalorizadas ou invisibilizadas, para que a desigualdade e a violência apareçam de forma estilizada, como peça publicitária, e possam estar integradas à “normalidade” da vida social, tornando os sujeitos apáticos e indiferentes ao modo como negros e indígenas são invisibilizados (ALMEIDA, 2018 *apud* SANTIAGO, 2019, p.59). Na lógica colonial, a história é contada a partir de uma única ótica, a qual contribui para legitimar as estruturas patriarcais e racistas que sustentam as desigualdades. (Santiago, 2019, p. 58-59)

Ao iniciar a análise da documentação (PPP e Projeto de Formação), cujo prazo máximo de entrega era o dia 28 de abril, pudemos observar que nenhuma das Unidades observadas nesta pesquisa colocou como foco de estudo e pesquisa para o ano letivo o *Currículo dos Povos Migrantes* e/ou outras ações focadas nas ações antirracistas obrigatórias.

Com base na legislação específica da Rede Municipal de Educação, mais especificamente no documento intitulado *Currículo da Cidade* e no documento *Currículo dos Povos Migrantes*, foi realizada uma análise do cotidiano dos Centros de Educação Infantil (CEIs) com o objetivo de investigar a presença de representações, imagens e outras formas de retratação da população migrante nos ambientes educativos.

Usando uma abordagem metodológica fundamentada na observação direta e na análise documental, este estudo buscou examinar a conformidade das práticas observadas nos CEIs em relação às diretrizes protegidas nos documentos normativos. Foram investigados aspectos como a presença de representações visuais da população migrante, a diversidade cultural presente nas atividades pedagógicas e a promoção da valorização da identidade migrante nos ambientes educacionais.

Podemos verificar que o documento *Currículo dos Povos Migrantes* (SME, 2021) sugere, aos profissionais de educação, proposições para trabalhar e valorizar a cultura dos povos migrantes/refugiados nas ações educativas, tais como:

- 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. (SME, 2021, p. 99)

Com relação às proposições acima, retomamos a observação do cotidiano nos CEIs diretos e conveniados em 2023 e observamos que as unidades educativas têm livros e bonecos que contam histórias de outros países, pois receberam esse material da Secretaria Municipal de Educação, em 2023, como forma de anunciar o currículo antirracista, por meio do programa "São Paulo, Farol de Combate ao Racismo Estrutural", uma política pública resultante da parceria entre as secretarias municipais de Educação (SME) e Relações Internacionais (SMRI).

O objetivo primordial desse programa, segundo a Secretaria de Educação, é confrontar o fenômeno do racismo estrutural na sociedade, mediante a implementação de estratégias educacionais direcionadas à formação das futuras gerações. O documento intitulado *Orientações Pedagógicas: povos afro-brasileiros* complementa um conjunto de publicações já existentes, abordando igualmente as temáticas dos povos indígenas e dos povos migrantes. Essas inscreveram-se no foco central das iniciativas desenvolvidas pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) da SME, cuja missão é estimular a educação antirracista e não xenofóbica.

No entanto, para além das bonecas e dos livros recebidos, alguns ainda nas caixas sem utilização, não observamos nenhuma das outras propostas sendo concretizadas nos Centros de Educação Infantil diretos, indiretos e conveniados.

O documento Oficial *Currículo dos Povos Migrantes*, da PMSP, ressalta que é de extrema importância preservar as políticas públicas voltadas para a população migrante, visando assegurar o pleno acesso aos seus direitos e serviços essenciais, como a educação. A implementação da Política Municipal para a População Imigrante e do Plano Municipal de Políticas para Imigrantes em São Paulo visam a promoção da inclusão dos migrantes na sociedade, bem como no fomento à diversidade e à interculturalidade.

A migração é um fenômeno global que afeta diversas áreas da vida das pessoas, incluindo o acesso a serviços públicos, como a Educação Infantil, por exemplo. Portanto, o acesso à educação desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento de crianças e jovens migrantes, bem como em sua integração na sociedade. É essencial que as instituições de ensino público implementem políticas de inclusão e acolhimento aos estudantes migrantes, por exemplo, a oferta de aulas de língua portuguesa como segunda língua e promover a interação com alunos brasileiros. Além disso, é de suma importância que as escolas estejam devidamente preparadas para lidar e para respeitar a diversidade cultural e as tradições dos estudantes migrantes.

Em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa voltado para as famílias migrantes, o Município de São Paulo conta com um projeto pioneiro denominado “Portas Abertas: Português para Imigrantes”, parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, que desde 2017 oferece gratuitamente o ensino de Língua Portuguesa em níveis básico, intermediário e avançado em 14 escolas da Rede Municipal de Ensino.

Sabendo da importância da educação, Candau (2014) reconhece que os migrantes trazem consigo uma bagagem cultural rica e diversificada, que precisa ser reconhecida e valorizada nos espaços educacionais. Para a autora, a escola deve ser um espaço acolhedor e inclusivo, capaz de lidar com a diversidade cultural e de promover a equidade educacional para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, nacionalidade ou *status* migratório.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014, p. 1)

Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na integração dos migrantes e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Candau (2014) enfatiza a importância de uma educação intercultural, que valoriza as diferentes culturas presentes na escola e que promove a convivência entre os alunos, estimulando o diálogo e o respeito mútuo.

Além disso, a socióloga destaca a necessidade de repensar os currículos escolares, incorporando conteúdos relacionados às migrações e às culturas dos migrantes. Ela argumenta que o conhecimento sobre as diversas culturas e suas contribuições para a sociedade é essencial para combater estereótipos e preconceitos, promovendo a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Em um artigo sobre direitos humanos, educação e interculturalidade, Candau (2008) realiza a articulação entre igualdade e diferenças nas políticas públicas educativas e busca reconstruir o que se considera "comum" a todos e todas, garantindo que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando que a igualdade se explique nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. Essa articulação, segundo a autora, busca discutir e refletir sobre as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas, buscando superar a visão eurocêntrica e monocultural do mundo e valorizando as diferentes culturas e tradições presentes em uma determinada sociedade.

O documento *Orientações Pedagógicas – Povos Migrantes* salienta que é diferente aprender outra língua, acrescido de desafios associados ao processo migratório e enfatiza que o bilinguismo vai muito além de falar, ler e escrever em duas línguas, é a capacidade de viver em duas línguas e de dois modos diferentes. O documento assevera a importância de a escola ser um espaço acolhedor e que garanta os princípios educativos da equidade, educação integral e educação inclusiva presentes no *Currículo da Cidade*.

Em seu livro sobre deficiências e diversidades, Freitas (2022) ressalta que o acesso aos equipamentos escolares é uma peça fundamental nas estratégias de ancoragem familiar na cidade de São Paulo, conceito de Verás (2017).

A âncora de fixação no território é a moradia, razão pela qual determinamos este aspecto como fundamental na abordagem sobre haitianos em São Paulo. Seria a territorialidade da contingência possível por causa das redes de amigos, familiares e da conterraneidade, e que podem permitir a transposição das

fronteiras limitadoras de sua inserção na nova sociedade. (Véras, 2017, p. 51).

Para Freitas (2022), a certeza de que a criança está bem cuidada e alimentada na escola traz um benefício às mulheres que podem procurar um trabalho com melhor remuneração e que respeite a legislação trabalhista.

Em 2023, em nossa ação supervisora, após uma pesquisa inicial com as unidades da região percebemos que não houve matrícula de crianças migrantes haitianos no território, além daquelas que já estavam nos anos anteriores isso nos levou a indagar e a investigar, junto ao CIEJA Perus I, se eles também perceberam a diminuição de matrículas e/ou de alunos migrantes haitianos no bairro. Com a resposta negativa da diretora, inclusive sobre o aumento das matrículas de jovens e adultos no CIEJA em 2023, decidimos procurar um CEI direto que está mais próximo da moradia desses estudantes e, portanto, de suas teias de convivência.

Estivemos na UE direta que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos e que fica na entrada do bairro do Recanto dos Humildes, no Distrito de Perus. Nessa visita, conversamos com a equipe gestora, Diretor de Escola, Assistente de Diretor e Coordenadora Pedagógica. O diretor informou que percebe uma oscilação na matrícula, pois, segundo ele, os haitianos são itinerantes e mudam de país à procura de melhores oportunidades de emprego e de vida e, dessa forma, bebês e crianças acompanham os familiares. Ele mencionou que algumas crianças saem e voltam e observou que as famílias migraram para o Chile, para a França, para o Sul do Brasil. No CEI observamos a matrícula de 12 bebês e crianças migrantes, sendo 10 haitianos, um venezuelano e um peruano. É importante destacar que não houve matrícula nova no Berçário I em 2023 e que são migrantes de segunda geração, nascidos no Brasil. Também foi mencionado, durante a entrevista, que as famílias tiveram e têm dificuldades em acessar os benefícios sociais por causa da barreira linguística e pela burocracia do aplicativo de uniforme escolar, por exemplo, que não aceitava o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), apenas o CPF do responsável.

Em outro CEI rede direta, houve a matrícula de dois bebês bolivianos para o ano letivo de 2023. Para pensar ações pedagógicas inclusivas e que respeitassem a diversidade, a Unidade Escolar organizou o seu Projeto Especial de Ação (PEA) para o estudo do acolhimento dessas crianças à luz da legislação oficial da prefeitura de São Paulo, em especial o documento *Currículo da Cidade: Povos Migrantes*. Além disso, a Coordenadora Pedagógica mencionou que orientou as docentes para que

não houvesse nenhum tipo de discriminação com relação a esses bebês, que eles fossem sempre chamados pelos seus nomes e sobrenomes e não por exemplo Gael “o Boliviano”, como se o sobrenome da criança fosse sua nacionalidade.

A respeito desse estigma, García (2001) explica o conceito de "denominação de origem", no qual migrantes de segunda geração são também rotulados como “migrantes”, mesmo que nunca tenham se deslocado. Assim, filhos de migrantes, nascidos no país, são igualmente tratados como “estrangeiros” e nomeados pela sua denominação de origem: bolivianos, haitianos, nigerianos, etc. Para a pesquisadora, a principal diferença entre os imigrantes de primeira e de segunda geração é que os imigrantes de primeira geração são aqueles que efetivamente imigraram para o país, enquanto os filhos desses imigrantes são rotulados como "segunda geração", independentemente de terem ou não imigrado

Em seu artigo “Crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões”, Freitas e Silva (2015) ponderam que as crianças bolivianas são sempre lembradas que são estrangeiras.

O início do ano letivo é marcado pelo período de planejamento, organização e de acolhimento de bebês e crianças que estão chegando nas unidades educativas pela primeira vez, ou retornando das férias. Em relação ao período inicial de acolhimento, apesar de previsto e normatizado nas Instruções Normativas que regulamentam a Organização das UEs, a questão específica do acolhimento gerou alguns conflitos de interesses entre as escolas e as famílias, uma vez o período de acolhimento foi pensado, na maioria das unidades, como um período com a redução no horário de atendimento, o que dificultou a organização da vida das mães trabalhadoras e famílias que trabalham e que precisam que seus bebês e crianças sejam atendidos em tempo integral.

Freitas e Prado (2016), em uma pesquisa sobre crianças cronicamente enfermas, experiências de corpo em “não lugares”, enfatizam que há uma naturalização da expectativa de que as crianças se adaptem às diversas situações. Dessa forma, podemos perceber que professoras e famílias também acabam naturalizando o período de acolhimento e a chegada de bebês e crianças pela primeira vez no espaço escolar. Os adultos esperam que bebês e crianças “se adaptem” às rotinas educativas por mais que o choro e o descontentamento nos mostrem o contrário em cada início de ano letivo. O acolhimento, organizado e pensado somente de forma a reduzir o horário de permanência de bebês e crianças na UE, gera

descontentamento e reclamações de familiares no plantão da supervisão e não leva em consideração as necessidades de bebês e crianças.

Nascimento e Moraes (2021) enfatizam que o debate sobre o acolhimento na Educação Infantil pode ser uma referência para lidar com o outro, com o recém-chegado, e elaborar políticas de inclusão mais cuidadosas. Segundo o texto, o acolhimento de crianças migrantes na Educação Infantil deve ser uma "ação pedagógica intencional, organizada e estruturada", uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais. O artigo destaca a importância de reconhecer as diversas identidades culturais presentes em um mesmo espaço e buscar políticas educacionais que contemplem as necessidades e especificidades das crianças migrantes no sistema escolar.

O início do ano letivo de 2023 foi o momento de reorientar a pesquisa a partir dos apontamentos realizados na qualificação, revisitar a bibliografia sugerida, aprofundar conceitos pertinentes e localizar bebês e crianças migrantes na rede municipal de ensino de São Paulo, especificamente, em Perus. Para tanto, usamos os dados já existentes no Portal de SME e dados do EOL (*Escola Online*).

Para analisar os dados referentes aos alunos estrangeiros retirados no sistema *Escola Online* precisamos elucidar que os migrantes de segunda geração não são considerados nos filtros de pesquisa. Também é importante explicar que o sistema EOL ainda considera o termo estrangeiro para filtrar os migrantes matriculados.

A partir da observação dos dados de matrículas, em especial as matrículas de bebês e crianças de 0 a 3 anos, fica evidente que a maioria está matriculada nos CEIs indiretos e conveniados. Obviamente precisamos levar em conta o fato de que existem muito mais CEIs conveniados do que CEIs diretos, o que demonstra que essa política pública, que seria provisória, tornou-se permanente no município de São Paulo.

Não há investimento para a construção de prédios públicos para o atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos e, quando alguns prédios são construídos, eles são entregues para a terceirização do atendimento via OSCs.

Além de denunciar a política de exclusão que o processo de expansão gerou na Educação Infantil, Fúlvia Rosemberg, em suas pesquisas, analisava a relação de poder adulto-criança e ponderava que essa relação desigual era validada e cristalizada pela educação formal e informal. Para a pesquisadora, a sociedade é pensada, construída e centrada no adulto, e a criança é um vir a ser. A autora forjou o termo adultocentrismo que é uma forma de opressão que se manifesta quando os

adultos (pais, mães, professoras, cuidadoras) assumem uma posição de superioridade em relação às crianças, desconsiderando suas necessidades e desejos. Ou seja, adultocentrismo é a ideia de que os adultos são o centro do mundo e que as crianças devem se submeter às suas vontades e desejos.

Na perspectiva de Rosemberg (1996), o adultocentrismo é um dos principais obstáculos para a democratização da Educação Infantil no Brasil. Isso porque ele reforça as hierarquias de poder existentes na sociedade e impede que as crianças tenham voz ativa no processo educativo. Para combater o adultocentrismo na Educação Infantil, a autora defende a importância da escuta ativa das crianças e da valorização de suas experiências e saberes. Ela também destaca a necessidade de formação adequada dos profissionais da Educação Infantil para que possam compreender as especificidades do desenvolvimento infantil e promover práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

A proposta de uma educação intercultural para o atendimento de bebês e crianças migrantes deve ser pautada no diálogo, respeito e valorização de sua cultura.

A nova Lei da Migração, Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017, que substituiu o Estatuto do Estrangeiro, estabelece, nos artigos 3º e 4º, o direito à educação do imigrante:

Art. 3º. A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: [...] IX- igualdade de tratamento de oportunidade ao imigrante e a seus familiares; X- inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI – acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; XVII – proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante; Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade, bem como são assegurados: [...] direito à educação pública, veda a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória. (Brasil, 2017, art. 3º-4º).

É importante destacar que, além de avançar nas políticas migratórias, a Lei altera a nomenclatura de estrangeiro para migrante.

Mesmo com o avanço da legislação, em 2018, com a eleição do presidente Bolsonaro, o país avançou no conservadorismo e anunciou a dissociação do Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018). No Twitter®, o presidente escreveu que:

*“O Brasil é soberano para decidir se aceita ou não migrantes. Quem porventura vier para cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar*

*nosso hino e respeitar a nossa cultura. Não é qualquer um que entra em nossa casa, nem será qualquer um que entrará no Brasil via pacto adotado por terceiros”.*

O avanço da extrema direita e do conservadorismo no Brasil ameaçaram e deixaram estagnadas as políticas migratórias.

#### **6.4 Conversa com as famílias**

Após a liberação do retorno presencial de 100% de bebês e crianças nos CEIs da cidade de São Paulo, em setembro de 2021, encaminhamos o “Termo de esclarecimento” e autorização para uso de depoimento e imagens em um CEI conveniado de Perus que tinha o maior número de bebês e crianças migrantes. Dos 10 termos encaminhados, apenas 3 voltaram assinados e apenas 2 famílias compareceram no dia e no horário marcado para a entrevista. É importante, no entanto, destacar que as famílias ficaram preocupadas quando receberam a documentação, achando que era da Receita Federal, e avisaram a escola que organizariam a documentação pendente e pagariam a Autorização de Residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas residentes na República do Haiti, no valor de R\$ 168,13 (referência 2021). Mesmo após o esclarecimento de que se tratava de uma pesquisa, os familiares não apareceram.

Encontramo-nos com as famílias em uma sala do CEI, que preparou café com bolachas para nós.

O primeiro familiar, pai de um bebê de 1 ano, está em Perus há quatro anos e escolheu vir para o bairro a convite de um amigo. Mora no Jardim da Conquista, mas não sabe dizer se há muitos migrantes no local em que reside. Para ele, o CEI é importante, pois seu bebê pode conhecer várias pessoas e conviver com outros bebês iguais a ele. O pai disse que prefere ficar na invisibilidade, pois, segundo ele, as pessoas não precisam saber da sua vida e das coisas que está fazendo. Seu bebê mora com a avó, e ficou com ela durante a pandemia porque sua esposa faleceu.

A segunda família foi de uma bebê de menos de um ano. Compareceu o pai e a mãe, porém, apenas o pai respondeu às questões. Disse que está em Perus há 2 anos, mas que não escolheu chegar nesse bairro, veio porque tinha alguns amigos já por aqui. O pai disse que o CEI é importante para a sua bebê fazer as atividades e que gosta da forma como é tratado pela escola. Disse que durante a pandemia a bebê

ficou em casa com eles, que não puderam sair para trabalhar. Não recebeu salário e não conseguiu pagar o aluguel.

Com o retorno de 100% das crianças, em 08/09/2021, as professoras relataram que tiveram muita dificuldade em fazer com que os familiares viessem buscar os bebês e as crianças que apresentavam coriza ou febre. Mesmo com o protocolo sanitário vigente e sendo essa população (0 a 3 anos) excluída do esquema vacinal, as famílias diziam que não podiam buscar, nem ficar com as crianças, em virtude do retorno ao trabalho presencial.

Em 2022 as aulas retornaram 100% presenciais em toda a rede municipal de ensino. No entanto, aguardamos a adaptação e o acolhimento inicial para retomarmos a pesquisa com as famílias de bebês e crianças dos CEIs conveniados e para voltarmos ao CIEJA Perus I e fazermos a roda de conversa com os adultos, cujos filhos e filhas estudam na rede municipal, especialmente pais e mães de bebês e crianças de 0 a 3 anos.

Com o retorno do atendimento presencial, inclusive com a não obrigatoriedade das máscaras no mês de março, há relatos de estranhamento e de falta de confiança na relação escola/família. Há episódios de violências, de brigas generalizadas, de reclamações constantes das famílias com relação à escola, e relatos das escolas sobre a dificuldade do diálogo, com muitos desentendimentos e desconfiança.

Em conversa informal com as docentes nas visitas mensais que fazem parte da ação supervisora, os relatos das maiores dificuldades enfrentadas após o retorno 100% presencial no início de 2022, mesmo estando ainda o mundo em um contexto de pandemia, apontam que muitas crianças chegaram aos CEIs sem falar, sem andar e ainda usando fraldas. Além disso, mencionam que o diálogo com as famílias está difícil e desafiador, e que as famílias responsabilizam e culpam as unidades por todo e qualquer arranhão, pequenos machucados, trombadas e acidentes do dia a dia, como as mordidas, por exemplo. Há ainda, segundo a opinião das docentes e das profissionais, vários casos de crianças com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou em investigação para confirmação do laudo. Acreditamos ser essencial que haja pesquisa que se debruce sobre essa temática, pois é um assunto que aparece com muita frequência em diversos lugares nas diversas reuniões de formação de que fazemos parte e em diversos bairros, não sendo, então, uma situação pontual no Distrito de Perus.

Com relação a crianças migrantes, as professoras relatam que os familiares “*não conversam com elas em português em casa*”, e que “*elas chegam ao CEI sem falar a língua portuguesa*”. Por isso, na visão das professoras, as crianças não se comunicam verbalmente. Não há nenhuma referência sobre o fato de os familiares não falarem Português, e dessa forma, não terem como “ensinar” seus filhos. É importante também salientar que, a partir de nossas observações cotidianas e de cenas que refletem uma prática equivocada em relação aos migrantes, podemos inferir que se trata de uma discriminação. Por exemplo, chegamos a presenciar uma situação em que um bebê boliviano (por ser, na visão da professora, menor em tamanho, em comparação aos outros bebês da turma) foi colocado isolado em um cadeirão no momento de alimentação, que é um momento de prática social. A criança ficou excluída do grupo e chorava muito. Ao ver a situação, pedimos para a professora devolver a criança ao grupo, pois precisava estar perto das coleguinhas e interagir no momento de alimentação, que faz parte da rotina e da pedagogia do cotidiano que acontece no CEI.

O retorno presencial das crianças foi o momento oportuno de voltar aos espaços educativos para fazermos as entrevistas. Agendamos a primeira visita para a realização de entrevistas no começo de abril, no dia 18, porém no início da manhã recebemos uma mensagem da diretora avisando que um pai não poderia comparecer, e que ela faria o reagendamento de uma das famílias previstas para o dia.

A criança tem 2 anos e é nascida no Brasil, sendo, portanto, migrante de segunda geração. Sua família está no Brasil há 6 anos e, antes de chegar em Perus, moravam em Santo André, também no Estado de São Paulo. Apenas o pai compareceu para a entrevista, o que denota que realmente as mulheres pouco falam e pouco são ouvidas. Durante o período da pandemia, a criança ficou em casa com a família e só saíram em caso de extrema necessidade, porque tinham muito medo de pegar a doença Covid-19 e morrer.

Para o pai, fazer parte da religião Testemunha de Jeová foi importante, porque participavam frequentemente de reuniões por videoconferência para os encontros da igreja. A esse respeito, podemos citar o estudo de Freitas (2022) sobre a variação haitiana, na qual o autor pondera que, enraizada em uma experiência de sociabilidade que as famílias trazem do Haiti, elas procuram no entorno da escola o morar, o estudar e o trabalhar. E, segundo o autor, onde o Estado está precariamente, a Igreja Pentecostal está abundantemente.

Na visão da família, a frequência da criança após o retorno presencial foi muito importante, e eles perceberam mudanças boas e significativas, pois a criança fala melhor, brinca melhor e está mais alegre, e ele diz que tem um privilégio de ter uma boa relação conjunta de criação do seu filho com a escola. Nos dizeres do pai,

*“Como estrangeiro estou confortável e gosto dessa creche. Estou satisfeito com essa creche. A creche passa informações sobre a criança e eu, como estou estrangeiro, estou contente com essa parceria”. [...] “Não me sinto discriminado nessa escola”.*

No dia da visita, as funcionárias do CEI prepararam um café com bolo para nós e acompanharam a entrevista. Falaram que a criança é muito carinhosa e que o pai é muito presente e educado, e que sempre vem para as reuniões sem a mãe.

O pai relatou que está fazendo a mesma coisa que seus pais fizeram para ele, pois eles iam sempre à escola para saber sobre a sua vida escolar, e que isso aconteceu até quando ele estava no último ano do equivalente ao Ensino Médio no Brasil. O pai relatou que, no Haiti, a sua profissão era professor de línguas.

As funcionárias do CEI disseram que o pai vem até a escola várias vezes para saber sobre sua criança.

Perguntamos por que chegou em Perus e ele disse que veio porque poderia comprar um apartamento na região, e que os amigos os levaram para o Salão do Reino das Testemunhas de Jeová.

A partir das entrevistas, observamos que as famílias migrantes confiam, valorizam e destacam a importância da escola na vida de seus bebês e crianças, especialmente com o retorno presencial, mesmo em contexto de pandemia. Pelas falas dos entrevistados não foi possível identificar se eles tiveram medo ou se passaram por alguma dificuldade durante o período pandêmico. Porém, é importante mencionar que algumas famílias aceitaram o convite, mas não compareceram nos dias agendados para a entrevista.

Em relação ao atendimento de seus filhos nos Centros de Educação Infantil, todas as famílias entrevistadas mencionaram que gostam do espaço, que sentem que suas crianças são bem cuidadas e que percebem que seus filhos se desenvolveram após a entrada no CEI, pois brincam e convivem com outras crianças.

É importante enfatizar que levamos uma autorização para a realização das entrevistas, conforme modelo que consta no Apêndice A.

Apesar de a prefeitura não disponibilizar dados em relação ao contágio da Covid-19, foi notório o aumento da contaminação em maio e junho de 2022, que

culminou no fechamento de algumas unidades, retorno ao ensino remoto e publicação de novas legislações municipais de orientação, o que impediu a continuidade das entrevistas e rodas de conversa com os familiares no CIEJA Perus I.<sup>21</sup>

Paradoxalmente ao aumento notório dos casos e fechamento das unidades educacionais<sup>22</sup>, a Prefeitura de São Paulo publicou a Portaria Conjunta SMS/SME nº 377/2022, em 21/06/2022, escrita em conjunto com o Movimento “Escolas Abertas”, que destaca que não há recomendação de suspensão de aulas frente ao aumento de casos suspeitos de Covid-19. A referida portaria desconsiderou totalmente o risco para as crianças que ainda não estavam em idade para se protegerem com a vacina e revogou, numa atitude arbitrária e antidemocrática, uma vez que não conversou com profissionais da educação nem da saúde, a Portaria Nº 380 SMS.G, publicada em 16/06/2022 e que continha orientações para o cumprimento da quarentena como forma de inibir o período de transmissibilidade.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/06/14/casos-de-covid-sobem-em-escolas-municipais-de-sao-paulo-indica-levantamento>. Acesso em: 15 jun. 2022

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/06/covid-fez-ao-menos-275-escolas-municipais-de-sao-paulo-suspenderem-aulas.shtml>. Acesso em: 25 jun. 2022.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial da pesquisa era observar os cuidados oferecidos a bebês e crianças migrantes nos Centros de Educação Infantil, da rede pública municipal da cidade de São Paulo, especialmente do bairro periférico de Perus. No entanto, a pandemia do coronavírus, que teve início em março de 2020, impediu a observação nos espaços educativos, que foram fechados para evitar o contágio e as mortes. Tal fechamento dos espaços impactou fortemente a rotina da Educação Infantil, inclusive com a implementação de algo impensado e desaconselhado que foi o Ensino a Distância para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Com o fechamento das Unidades Escolares, a pesquisa foi adequada para analisar como os cuidados e a educação de bebês e crianças migrantes são observados nos documentos legislativos da Educação Infantil Paulista, que orientam as práticas pedagógicas atuais nos Centros de Educação Infantil das redes diretas e conveniadas da cidade de São Paulo, especialmente, o documento *Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas*. A presente pesquisa também buscou narrar como foi o atendimento de bebês e crianças migrantes haitianas durante o período de pandemia e o início do retorno presencial.

Ao analisar os objetivos e os dados coletados, pode-se concluir que, exceto pela tradução dos bilhetes, utilizando o *Google Tradutor*, para facilitar a comunicação com as famílias migrantes e uma festa das nações, não foram verificadas, durante a pesquisa, ações curriculares significativas para promover a integração da cultura migrante nos Centros de Educação Infantil (CEIs), tais como festividades, narração de histórias ou representações visuais nas instalações.

Sobre a festa das Nações ou outro tipo de festividade nas quais o migrante aparece como tema, Skliar e Duschatzky (2001 *apud* Pucci; Vêras, 2022) ressaltam que essa tentativa de realizar uma prática pedagógica multicultural promove o “espetáculo do exotismo” e reforça uma visão folclórica dos povos migrantes. Além disso, realizar uma festa das nações em dia, horário, tempo e espaço definidos nos mostra como a diversidade não é celebrada no cotidiano escolar e como a educação intercultural e multicultural não faz parte do currículo e da prática pedagógica diária. É como se a criança migrante, em poucos momentos do ano letivo, tivesse suas tradições culturais respeitadas e lembradas e, nos demais momentos, fosse lembrada como “estrangeira”.

Pensando numa sociedade multicultural, como a sociedade brasileira, a educação intercultural, conceito estudado e ampliado pela pesquisadora Vera Candau, é a única possibilidade plausível para desenvolver uma educação que respeite e valorize as diferenças.

A cidade de São Paulo já tinha, desde 2016, a Lei 16.418, Política Municipal para População Imigrante (PMPI) e, em relação à educação, o decreto 57.533 de 15/12/2016 regulamentou a PMPI e estabeleceu para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos o direito ao ingresso, permanência e terminalidade na rede de ensino público municipal. A partir das legislações anteriores, a entrada de bebês e crianças migrantes nas escolas públicas de São Paulo também resultou na elaboração do *Currículo da Cidade: Povos Migrantes*, elaborado por vários educadores durante o ano de 2020, que tem como objetivo principal refletir sobre as práticas das Unidades Escolares que recebem migrantes de diversas origens e sobre a percepção da mobilidade humana como um fato que marca a história da humanidade. A proposta dos documentos é apresentar as migrações internacionais na perspectiva de reconhecimento e garantia dos direitos da pessoa migrante e afastar todos os tipos de estereótipos e preconceitos.

No entanto, as diretrizes desse currículo não foram totalmente integradas, nem todas as oportunidades de valorização das culturas das crianças migrantes e suas famílias foram exploradas.

Foi constatado, assim como Siller (2011), em sua pesquisa de doutorado, que as práticas pedagógicas adotadas valorizam uma abordagem monocultural e monolíngue, mesmo que não seja de forma intencional e planejada. A autora se apoia em Martins (2001), para evidenciar que as docentes têm um saber-fazer enraizado numa identidade nacional.

[...] tem sido regra que a escola reflita o modo de ser e de pensar das sociedades dominantes e, nelas, das classes dominantes, daqueles que já têm um lugar definido na (naquela) sociedade. Esta discussão, porém, pede que se pense a escola do ponto de vista dos "sem lugar", dos desenraizados, dos que transitam, dos que buscam uma sociedade e não dos que são de uma sociedade. (Martins, 2001, p.25)

Para Siller (2011), é necessário que, para além de práticas culturais hegemônicas, as escolas sejam espaços privilegiados para, a partir da escuta atenta de crianças e famílias, buscar construir práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade e a valorização de diferentes saberes. Para ela, é fundamental que as

conquistas legais se tornem realidade para a superação de uma Educação Infantil adultocêntrica, monocultural e colonizadora que hierarquiza a diferença e, assim, valida as desigualdades sociais. O desafio e a necessidade, é a construção de uma pedagogia intercultural e plurilíngue.

No entanto, mesmo o documento trazendo a importância de construir uma estrutura adequada para o acesso e permanência desses estudantes na escola, valorizando suas culturas e línguas de origem, o documento só chegou às UEs em 2022 e ainda não foi totalmente estudado e apropriado pelos profissionais da educação.

Mesmo constatando que não houve avanços até o momento, não podemos deixar de mencionar uma preocupação pontual de um CEI em utilizar o documento *Currículo da Cidade: Povos Migrantes* para estudar e refletir coletivamente sobre formas de inclusão e respeito às diversidades culturais. Portanto, a questão do acesso e permanência das crianças migrantes na Educação Infantil não é política pública, não é prioridade, não tem sido realizada.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados por bebês e crianças migrantes nos Centros de Educação Infantil de São Paulo, visando promover a acolhida e o respeito à diversidade cultural desses bebês e crianças.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. (org.) Dossiê Sociologia da Infância. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 369-512, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/719/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil. **Subsídios para elaboração de políticas**. Resumo Executivo. Online, [2019]. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Resumo-Executivo-Versa%CC%83o-Online.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. **PÉRIPLoS – Revista de Estudos sobre Migrações**, v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017.
- ALVES BRAGA, Adriana de Carvalho. Educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo. **PÉRIPLoS – Revista de Estudos sobre Migrações**, v. 4, n. 1, p. 224-242, 2020.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Educação a distância na Educação Infantil, não**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_anped\\_ead\\_educacao\\_infantil\\_abril\\_2020.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf). Acesso em: 22 mar. 2021
- ARELARO, L. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália; DOMENICONI, Joice (coords.). **Atlas Temático**: Observatório das Migrações em São Paulo. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2020.
- BAENINGER, Rosana; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 34, n. 1, p. 119-143, 2017. [https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017\\_2017](https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017_2017).
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. *In*: FÓRUM SUL DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPEDSUL, 2012.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; Champagne, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. CNE/CEB**. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF: 2009

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173**, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2020, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp173.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm). Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

BRASIL. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm). Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. MEC. **Lei nº 11645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confeccionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em Números**. Brasília. 2020. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/Ref%C3%BAgio%20em%20n%C3>

[%BAmeros/REF%C3%9AGIO EM N%C3%9AMEROS 5%C2%AA EDI%C3%87%C3%83O.pdf](#). Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 20 fev. 2017.

BUSHIN, N. Researching Family Migration Decision-Making: A Children-in-Families Approach. **Population, Space and Place**, v. 15, p. 429-443, 2009.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CATINI, Carolina. O brutalismo vai à escola (com notas acerca do infanticídio). *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart.; SILVA, Adriana. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CAVACANTE, Nélia Aparecida da Silva Cavalcante. Racismo e infância: intersecções de raça, classe social, gênero e idade na creche. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 342-352, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78534>

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; FURTADO, A; DICK, P; QUINTINO, F; GUIMARÃES, B. Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil: Relatório Mensal do OBMigra Ano 3, Número 12, dezembro de 2022/ Observatório das Migrações Internacionais; Brasília, DF: **OBMigra**, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>.

CHAVEZ, Lilian; MENJIVAR, Cecilia. Children without Borders: A Mapping of the Literature on Unaccompanied Migrant Children to the United States. *Migr. Inter*, Tijuana , v. 5, n. 3, p. 71-111, jun. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-89062010000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062010000100003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CNIg – Conselho Nacional de Imigração. **Resolução Normativa do Conselho Nacional de Imigração** n. 97, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão de visto permanente previsto no art. 16 da Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Brasília, 2012.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CRAVEIRO, Sílvia da Silva. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo**: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – CDAPG – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

DANIEL, Fernanda Cargnin Gonçalves; MORO, Catarina. Crianças imigrantes e educação infantil: o que dizem as pesquisas acadêmicas brasileiras. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 77-90, 2022.

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Tradução: Magalí Sirera Manchado. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

DE GRANDE, Pablo; REMORINI, Carolina. É um bebê!: Olhares das Ciências Sociais sobre os primeiros anos de vida. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 10-26, dez. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822019000400002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822019000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2023.

DEMARTINI, Zeila de B. Relatos Oraís, Imigração e Infância. *In: Encontro Anual da ANPOCS. GT12- Migrações Internacionais*, 3, Caxambu-MG: 2006, p.1-31.

FALK, Judit (org.). **A abordagem Pikler – Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Adriana A. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica: Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida**. São Carlos: Editora Pedro & João Editores, 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FINCO, D.; SILVA, M. R. P. da; SCHIFINO, R. S. Currículo, infância e (r)existências: o que as crianças nos ensinaram na pandemia: Curriculum, childhood and (r)existence: what children taught us during the pandemic. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6471>. Acesso em: 9 ago. 2023.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SILVA, Marta Lúcia da (orgs.). **Pressupostos teórico-metodológicos e políticos da cidadania dos bebês: contribuições de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Educ, 2022.

FOG OLWIG, K. Children's places of belonging in immigrant families of Caribbean background. *In: FOG OLWIG, K.; GULLØV, E. (eds.). Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. Londres: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. C. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola**. São Paulo: Cortez, 2022.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, 2015.

FREITAS, Marcos Cézar; PRADO, Renata Lopes Costa. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. São Paulo: Cortez, 2016

FUSARI, José; ALMEIDA, Maria; PIMENTA, Selma. **A escola pública brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade**. Fortaleza: EdUECE, 2023.

GARCÍA BORREGO, Iñaki, “Los hijos de inmigrantes como objeto de estudio de la sociología”, **Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales**, v. 3, p. 49-67, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOBBI, Márcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina. **O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022.

GODALL, Teresa. Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. **RELAdeI – Revista latino-americana de Educación Infantil**, v. 5, n. 3, Monográfico Pikler-Lóczy, p. 79-90, sep. 2016.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188092/PEED1323-D.pdf?sequence=-1>. Acesso em 07 de jun. de 2023.

KNÖRR, Jacqueline (ed.). Childhood and Migration: From Experience to Agency. **January Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de la migration internationale**, v. 8, n. 1, p. 127-133, 2007.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Memórias da infância: as filhas de imigrantes judeus no Brasil. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 47-63, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MACEDO, Elina Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MACEDO, Elina Elias de. Os direitos das crianças no centro da luta por creches. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 10, 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, set. 2013.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigração e refúgio nos debates e políticas educativas globais: uma aproximação aos discursos sobre as mobilidades e seus sujeitos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 75, 2021.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6268>

MAGALHAES, Luís Felipe Aires; BOGUS, Lúcia Maria Machado; BAENINGER, Rosana. Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes. **REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 26, n. 52, p. 75-94, abr. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-85852018000100075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852018000100075&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 maio 2021.

MARTINS, J. de S. Por uma pedagogia dos inocentes. **Tempo Social**, v. 13, n. 2, p. 21-30, 2001.

Mbembe, A.. **Políticas da inimizade**. Lisboa, PT: Antígona. 2017

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MORALES, S.; MAGISTRIS, G. (comps.). **Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación**. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Editora el Colectivo, 2018.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 659-674, jul./set. 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia; MORAIS, Carolina G. Pereira de. (In)visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, p. 437-458, 28 jul. 2020.

NASCIMENTO, Maria Leticia; MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões. **Revista Zero-a-seis**, v. 23, n. 43, p. 524-542, 2021.

NORÕES, Katia Cristina. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo**. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

NORÕES, Katia. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p.420-443, jan./jun., 2021.

ORELLANA, M.F; THORNE, B.; CHEE, A.; LAM, W.S.E. Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. **Social Problems**, v. 48, n. 4, p. 572-91, 2001.

PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad**: desarròllo de la motricidad global. Madri: Narcea, 2010.

PINHEIRO, P. S. Violência contra crianças: informe mundial. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, supl. p. 1343-1350, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Q5KkbqXnsjNkSLdMrMjhbCk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 de nov de 2023.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

PUCCI, Martinez Serrano, F.; VÉRAS, M. Pardini Bicudo. Um desafio à escola brasileira: relações sociais inclusivas entre alunos bolivianos e brasileiros. **TRAVESSIA - Revista do Migrante**, v. 94, 2022.

PUNCH, Samantha. **Migration Projects**: Children on the Move for Work and Education. Paper presented at: Workshop on Independent Child Migrants: Policy Debates and Dilemmas. Central Hall, Westminster, London, Sept. 2007. Disponível em: [http://www.sussex.ac.uk/Units/SCMR/drc/news/reports/icm/Punch\\_migration\\_paper.pdf](http://www.sussex.ac.uk/Units/SCMR/drc/news/reports/icm/Punch_migration_paper.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvK9wZS3Pf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2021.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **A Covid-19 e as desigualdades em São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2021/09/13/a-covid-19-e-as-desigualdades-em-sao-paulo/>. Acesso em: 15 out. 2021.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira (org.). **Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização: Brasil, Argentina, EUA**. São Paulo: Escuta, 2017. p. 37-60.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Migrações do séc. XXI: novas perspectivas. **CADERNOS CERU (USP)**, v. 30, p. 112-142-142, 2019

ROSÁRIO, L. A Necropolítica Genocida de Bolsonaro em tempos de Pandemia e o Projeto Ultra-Neoliberal. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, p. 28–

49, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v6n2p28-49>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Proposições**, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1996.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7–40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. *In*: FREITAS, Marcos César de. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 3-86, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. São Paulo: uma cidade hostil aos bebês. *In*: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 2010-2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o sol!** - Crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 154p.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, pág. 441-460, 2015.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, jun. 2015.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-240, ago. 2012.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL: Observatorio Social de América Latina**. Año 6, n. 16, jun. 2005-. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 57.533/2016**. Regulamenta a Lei nº 16.478/2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei nº 16.478, de 08 de julho de 2016**. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/leis/L16478.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SÃO PAULO (Município). **Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil, Orientação Normativa nº. 01/2015**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil. São Paulo, 2015. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Padroes-Basicos-.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SÃO PAULO, (SP) Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana** – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 299 p

SILLER, Rosali Rauta. **Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes**. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil e migrações**. Curitiba: Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

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://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf> . Acesso em: 05 fev. 2022.

TEBET, Gabriela G. de C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas** [online], v. 20, n. 41, p.43-61, 2014.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**. Madrid: Fundacion German Sanchez Ruiperez, 2004.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.16, n. 40, p. 234-257, jul./set., 2020

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. Do governo à governança: permeabilidade do estado às lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 228-253, 2018.

VARGAS, Gardia. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VÉRAS, M. Estrangeiros na metrópole: territórios e fronteiras da alteridade em São Paulo. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 45-54, jul./ago./set. 2017.

VÉRAS, M. Territórios e fronteiras da alteridade na metrópole do século XXI: uma análise da presença de latino-americanos em São Paulo. *In*: MATOS, M.I.S.;

AVELINO, Y.D. (orgs.). **Deslocamentos**: desafios, territórios e tensões (passado e presente nas Tecituras das Cidades). São Paulo: e-manuscrito: PIPEq, 2018.

VERAS, Maura. B. P. **DiverCidade: territórios estrangeiros como topografia da alteridade em São Paulo**. São Paulo: Educ. 2003.

VIEIRA JUNIOR, I. **Doramar ou A Odisseia**. São Paulo: Todavia, 2021.

VIRNO, P. Infância e pensamento crítico. **Revista Imprópria: política e pensamento crítico**, Lisboa, n. 2, 2012.

WARD, C. **The child in the city**. New York: Pantheon Books, 1978.

Sites consultados:

<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade>

<https://movimentofabricaperus.wordpress.com/historico/historico-da-fabrica/>

<https://www.facebook.com/ocupapj/videos/256033129020840> (A partir de 45 minutos)

<https://www.nossasaopaulo.org.br/mapa-da-desigualdade> consultado em 20/08/2020

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/oim-unicef-e-prefeitura-de-sao-paulo-se-unem-para-facilitar-ensino-distancia-criancas-migrantes-refugiadas>

<https://www.youtube.com/watch?v=sE1oLzYjAJQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=TN3QSZObLSs>

[http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt\\_PT/dataset?q=Crian%C3%A7as+imigrantes+por+DRE](http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset?q=Crian%C3%A7as+imigrantes+por+DRE).

UNICEF. COVID-19 and children, 2020. Disponível em: <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>.

[https://www.unicef.org/brazil/media/7516/file/nota-tecnica\\_protecao-da-crianca-durante-a-pandemia-do-coronavirus.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/7516/file/nota-tecnica_protecao-da-crianca-durante-a-pandemia-do-coronavirus.pdf)

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/25/apenas-5percent-dos-municipios-com-presenca-de-imigrantes-e-refugiados-no-brasil-oferecem-servicos-de-apoio-aponta-ibge.ghtml>

**APÊNDICE A – TERMO DE ESCLARECIMENTO****Termo de esclarecimento e autorização para uso de depoimentos e imagens**

São Paulo, \_\_\_/\_\_\_/2022

Olá,

Meu nome é Samantha Meconi, sou aluna do curso de doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- SP, na qual realizo uma pesquisa sobre “Educação e cuidados de bebês e crianças migrantes em uma região periférica: Centros de Educação Infantil, Perus - São Paulo, em um contexto de pandemia” (título provisório), sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Maura Pardini Bicudo Vêras, e que tem como objetivo investigar como os bebês e crianças migrantes produzem, reproduzem e difundem sua cultura na relação com seus pares e com os adultos na Educação Infantil e, também, conhecer os desafios enfrentados pelos bebês, crianças e suas famílias no contexto pandêmico. Solicito autorização para uso do seu depoimento e das fotografias em minha pesquisa e em outros projetos acadêmicos. Comprometo-me a quando finalizar minha tese, apresentar os resultados e disponibilizar uma cópia Centro de Educação Infantil para que todos possam ler e conhecer os resultados finais.

Agradeço sua atenção e participação nesta pesquisa.

Samantha Meconi

Termo de aceite

Eu, \_\_\_\_\_, portador da RG n. \_\_\_\_\_, fui suficientemente informado a respeito da pesquisa, permito o uso dos depoimentos e das fotografias pela aluna Samantha Meconi, RG 19.999.953-3 CPF, n 160849.988-01 aluna do doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- SP.

---

Assinatura do depoente

## ANEXO A – LEGISLAÇÃO DA PSP – COVID-19

### **Legislação da Prefeitura de São Paulo referente ao período de Pandemia Covid-19 (16/03/2020 a 12/05/2023)**

#### *DECRETO Nº 62.394 DE 12 DE MAIO DE 2023*

Revoga o Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020, que declarou situação de emergência no Município de São Paulo e definiu outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus.

#### *PORTARIA CONJUNTA SMS/SME Nº 377/2022*

Dispõe sobre as medidas a serem adotadas frente a casos positivos e surtos de síndrome gripal por Covid-19, em Instituições de Ensino.

#### *PORTARIA INTERSECRETARIAL Nº 02 – SMS/ SME, DE 15 DE JUNHO DE 2022*

#### *PROCESSO: 6018.2022/0045829-2 PORTARIA Nº 380 /-SMS.G*

Medidas frente a caso suspeito ou confirmado de Covid-19 em instituições escolares.

#### *INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 46 DE 24 DE NOVEMBRO DE 2021*

Define as orientações às Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino no que se refere aos registros do ano de 2021 e ações pedagógicas.

#### *INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 29 DE 21 DE JULHO DE 2021*

Dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

#### *DECRETO Nº 60.389 DE 20 DE JULHO DE 2021*

Regulamenta a ampliação das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições que especifica.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 26 DE 2 DE JULHO DE 2021*

Dispõe sobre o retorno às atividades presenciais dos profissionais de educação.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 17 DE 27 DE MAIO DE 2021*

Dispõe sobre as diretrizes para a distribuição de notebooks aos Professores em exercício nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 11 DE 23 DE ABRIL DE 2021*

Dispõe sobre a distribuição de máscaras aos educadores da Rede Pública Municipal e garantia da implementação dos protocolos sanitários nas Unidades Educativas.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 10 DE 22 DE ABRIL DE 2021*

Dispõe sobre as diretrizes para a distribuição de tablets aos estudantes regularmente matriculados nas unidades educacionais de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 9 DE 16 DE ABRIL DE 2021*

Dispõe sobre as diretrizes para a distribuição de gêneros alimentícios – Cesta Saudável com Gêneros Alimentícios aos bebês, crianças e estudantes regularmente matriculados nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino em razão da situação de emergência decorrente da pandemia do Coronavírus – Covid-19.

*RAZÕES DO VETO SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE - SMS Nº 1 DE 5 DE ABRIL DE 2021*

Razões do Veto à Resolução do Conselho Municipal da Saúde nº 10/2020-CMS-SP.

*DECRETO Nº 60.158 DE 31 DE MARÇO DE 2021*

Regulamenta a retomada das aulas após a fase emergencial do Plano São Paulo do governo do Estado de São Paulo.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 8 DE 31 DE MARÇO DE 2021*

Altera a Instrução Normativa SME nº 7/2021, que dispõe sobre a antecipação do período de recesso das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras em razão da situação de emergência no Município de São Paulo – pandemia decorrente o coronavírus, e dá outras providências.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 7 DE 12 DE MARÇO DE 2021*

Dispõe sobre a antecipação do período de recesso das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 6 DE 4 DE MARÇO DE 2021*

Dispõe sobre a organização das Unidades Educacionais nos termos do Decreto nº 60.107, de 03 de março de 2021 e dá outras providências.

*PORTARIA CONJUNTA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME; SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE - SMS Nº 2 DE 29 DE JANEIRO DE 2021*

Dispõe sobre a criação do Comitê Municipal de Gerenciamento do Retorno às Aulas Presenciais, no cenário de Pandemia da Covid-19, para a Rede Municipal de Ensino.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 1 DE 28 DE JANEIRO DE 2021*

Estabelece procedimentos para a organização das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais.

*DECRETO Nº 59.860 DE 23 DE OUTUBRO DE 2020*

Dispõe sobre a retomada, a partir do dia 3 de novembro de 2020, das atividades presenciais voltadas a alunos de ensino médio, nas condições que especifica, sem prejuízo do disposto no Decreto nº 59.774, de 17 de setembro de 2020, que regulamenta as atividades de educação durante a pandemia do coronavírus na Cidade de São Paulo.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 33 DE 25 DE SETEMBRO DE 2020*

Dispõe sobre atividades expressas no art. 1º do Decreto nº 59.774, de 2020, para atendimento nas Unidades Educacionais da Rede Direta, Parceira e Particular.

*DECRETO Nº 59.774 DE 17 DE SETEMBRO DE 2020*

Regulamenta as atividades de educação durante a pandemia do coronavírus na Cidade de São Paulo.

*PUBLICAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA - SMDHC/CMDCA/SP Nº 73 DE 15 DE SETEMBRO DE 2020*

Nota pública sobre a reabertura das escolas e a proteção à saúde e à vida de crianças e adolescentes durante a pandemia do Covid-19.

*INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 15 DE 8 DE ABRIL DE 2020*

Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências.

*DECRETO Nº 59.283 DE 16 DE MARÇO DE 2020*

Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus.