

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

NATÁLIA MENDES BELLASCUZA

**ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS IMIGRANTES? INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PONTA GROSSA
2024**

NATÁLIA MENDES BELLASCUZA

**ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS IMIGRANTES? INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza

**PONTA GROSSA
2024**

B436 Bellascuza, Natália Mendes
Onde estão as crianças imigrantes? invisibilidade e exclusão na educação infantil / Natália Mendes Bellascuza. Ponta Grossa, 2024.
188 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

1. Crianças imigrantes. 2. Educação infantil. 3. Interculturalidade. 4.
Invisibilidade - exclusão. 5. Ação educativa.. I. Peroza, Marilúcia Antônia de
Resende. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

NATÁLIA MENDES BELLASCUZA

ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS IMIGRANTES? INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG (Presidente)

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira - PUC Goiás

Prof^ª.Dra. Daiana Camargo - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 27/02/2024, às 21:40, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Daiana Camargo, Professor(a)**, em 12/03/2024, às 05:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1855308** e o código CRC **04FACC92**.

*A todas as crianças imigrantes, que desejam
serem vistas, ouvidas e respeitadas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abrir portas grandiosas em minha vida e por ter guiado meus passos até aqui.

À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, acreditando em mim e oferecendo colo e apoio nos momentos difíceis.

Ao meu pai, meu primeiro amor. Ele que, com sábias palavras, sempre acalentou meu coração.

Ao meu companheiro de vida, Pablo, que nunca deixou que eu cogitasse desistir, que esteve ao meu lado oferecendo toda ajuda possível para que eu realizasse uma pesquisa com excelência.

À minha irmã, que sei que enquanto eu existir ela estará disposta a me ajudar.

À amada vó Sueli, que é umas pessoas que eu mais amo nesta vida. Sinto gratidão por todos os ensinamentos que me proporcionou desde a infância.

À professora Malu, que sempre me acolheu de uma forma tão sensível e delicada, que esteve na caminhada comigo, sempre me fazendo acreditar que eu sou capaz de realizar meus sonhos. Gratidão pela relação que construímos. Sigo te admirando por tudo o que você representa, pelos ensinamentos que envolvem a pesquisa e a vida.

Às minhas amigas que tanto amo, Bianca, Gabrielle, Karine e Josiane que nunca soltaram a minha mão e estiveram presentes todas as vezes que eu só precisava acreditar em mim.

Aos demais amigos e colegas que já caminhavam comigo e aqueles que fui encontrando no caminho de pesquisa, que muitas vezes unimos forças para continuarmos e não desistirmos.

À educação pública de qualidade, que me acolheu desde a Educação Infantil, e caminhou comigo até aqui.

À banca examinadora, que leu o trabalho cuidadosamente e contribuiu para a construção da pesquisa.

Ao PPGE-UEPG pela oportunidade de estar em um programa de excelência.

À CAPES pela oportunidade da bolsa, que permitiu inúmeras possibilidades de seguir no caminho da pesquisa, e me constituindo enquanto pesquisadora.

Aos professores do PPGE, que certamente contribuíram na aquisição de

conhecimento e crescimento acadêmico.

Às crianças que participaram da pesquisa, e aceitaram o convite. Em inúmeros momentos eu estava ali por vocês.

Aos familiares das crianças que participaram da pesquisa, que confiaram no meu trabalho e me deram a oportunidade de realiza-la.

Às professoras participantes da pesquisa, e equipes gestoras que me acolheram com carinho e atenção, muitas vezes dando o suporte necessário para que a pesquisa se efetivasse.

À Secretaria Municipal de Educação (SME), que abriu as portas das instituições para receber a pesquisa.

RESUMO

O complexo fenômeno de imigração nos convida a redirecionarmos o nosso olhar para as crianças que vivenciam, com os adultos, o dramático fenômeno dos fluxos migratórios. A pesquisa defendida na linha de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG tem como objeto de estudo a invisibilidade das crianças imigrantes na ação educativa da Educação Infantil. A indagação que orientou a pesquisa se refere a qual lugar as crianças imigrantes ocupam no contexto da Educação Infantil. Portanto, tomamos como objetivo geral, compreender o lugar das crianças imigrantes no contexto da Educação Infantil. E, como objetivos específicos, analisar a relação existente entre a ação educativa e os processos de exclusão/invisibilização das crianças imigrantes. Conhecer as experiências vivenciadas pelas crianças imigrantes no contexto da ação educativa. Caracterizar as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças imigrantes no âmbito da ação educativa. Para atingir nossos objetivos, a investigação aconteceu em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e uma escola de Ensino Fundamental que atende turmas de Educação Infantil do município de Ponta Grossa-PR. O estudo configurou-se como uma pesquisa qualitativa, que toma como metodologia o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo. Foram utilizados, como instrumentos para a geração de dados, a observação participante, os encontros narrativos e as entrevistas com as professoras que atendiam estas crianças. Tomamos como base os estudos de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003), Tomás (2008), Norões (2022), entre outros. O estudo apontou que o número de crianças imigrantes na Educação Infantil vem aumentando e, em virtude disso, as professoras encontram desafios na proposição de práticas interculturais que possibilitem uma acolhida significativa às crianças e suas famílias. Isto faz com que as crianças imigrantes assumam um lugar de invisibilidade e exclusão, evidenciados na ausência de dados precisos que as considerem, formações continuadas que tratem da temática e propostas que acolham sua cultura, língua, valores, crenças e costumes. A investigação apresenta a necessidade de desenvolver e aprofundar pesquisas que considerem a educação intercultural como uma possibilidade nas ações educativas com as crianças imigrantes na Educação Infantil.

Palavras-chave: Crianças Imigrantes. Educação Infantil. Interculturalidade. Invisibilidade e exclusão. Ação Educativa.

ABSTRACT

The complex phenomenon of immigration invites us to turn our gaze to children who experience along with adults the dramatic phenomenon of migratory flows. The research defended in the Teaching and Learning line of the Graduate Program in Education at UEPG has as its goal the study of invisibility of immigrant children in the educational action of Early Childhood Education. The question that guided the research refers to the place that immigrant children occupy in the Early Childhood Education context. Therefore, we take as a general objective understand the place of immigrant children in the Early Childhood Education context. And as specific objectives, to analyze the relationship between educational action and the exclusion/invisibilization processes of immigrant children. To know the experiences of immigrant children in the educational action context. To characterize the relationships established between teachers and immigrant children in the educational action context. To achieve our goals, the investigation took place in a CMEI (Municipal Center for Early Childhood Education) and an elementary school that serves Early Childhood Education classes in the municipality of Ponta Grossa-PR. The study was configured as qualitative research, which takes as methodology the bibliographic study and field research. Some instruments were used to generate data, such as participant observation, narrative meetings and interviews with the teachers who cared for these children. We based our studies on the studies of Candau (2008, 2010), Fleuri (2003), Tomás (2008), Norões (2022), among others. The research pointed out that the number of immigrant children in Early Childhood Education has been increasing and, as a result, teachers face challenges in proposing intercultural practices that enable a meaningful welcome for children and their families. This makes immigrant children assume a place of invisibility and exclusion evidenced in the absence of precise data that considers them, continuing education that deals with the theme and proposals that welcome their culture, language, values, beliefs and customs. The investigation presents the need to develop and deepen research that considers the intercultural education as a possibility in educational actions with immigrant children in Early Childhood Education.

Key words: Immigrant children. Early Childhood Education. Interculturality. Invisibilization and exclusion. Educational Action.

LISTA ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Número total de crianças e adolescente imigrantes registrados - Brasil, 2011 a 2021.....	42
Figura 2-	Número de matrículas na Educação Infantil de crianças imigrantes menores de cinco anos, por sexo - Brasil, 2011-2020.....	43
Figura 3-	Barco com refugiados que naufragou na Grécia que tinham 100 crianças a bordo.....	74
Figura 4-	Termo de livre consentimento das crianças.....	86
Figura 5-	Desenvolvimento da pesquisa a partir de Bardin (1977).....	104
Imagem 1-	Diálogo com as crianças sobre a pesquisa.....	84
Imagem 2-	Registro dos termos de livre consentimento das crianças.....	85
Imagem 3-	Primeiro encontro.....	96
Imagem 4-	Organização do ambiente e materiais.....	97
Imagem 5-	Segundo encontro.....	98
Imagem 6-	Terceiro encontro.....	100
Imagem 7-	Proposta Intercultural.....	102
Imagem 8-	As professoras.....	107
Imagem 9-	Mancala (2 anos, Libânes).....	127
Imagem 10-	Gurrúfio , (2 anos, Venezuelana).....	127
Imagem 11-	Bola, (4 anos, Haitiano).....	128
Imagem 12-	Liderazgo, (4 anos, Venezuelano).....	128
Imagem 13-	Pé de lata, (4 anos, Venezuelana).....	128
Imagem 14-	Crianças distantes das propostas.....	131
Imagem 15-	Comunicação por gestos.....	133
Imagem 16-	Brincadeiras.....	136
Imagem 17-	Descobertas.....	141
Imagem 18-	Contato com os materiais.....	144
Imagem 19-	Contato com os materiais.....	145
Imagem 20-	Minha Venezuela.....	145
Imagem 21-	Reconhecendo-se.....	146
Mini-história 1-	As interações.....	129
Mini-história 2-	Mancala e as peças.....	132
Mini-história 3-	Uma caixa: inúmeras possibilidades.....	135
Mini-história 4-	E os dinossauros?.....	139
Mini-história 5-	O (re)encontro com elementos da minha cultura.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Áreas de conhecimento.....	76
Quadro 2 -	Ano de publicação.....	77
Quadro 3 -	Legenda dos instrumentos de pesquisa.....	106
Quadro 4 -	Identificação das professoras participantes da pesquisa.....	107
Quadro 5 -	Respostas sobre um dia com as crianças.....	108
Quadro 6 -	Respostas sobre a formação continuada.....	111
Quadro 7 -	Respostas sobre a necessidade de formação complementar.....	113
Quadro 8 -	Respostas sobre o que é necessário para ajudar as crianças imigrantes.....	114
Quadro 9 -	Entendimento sobre as crianças imigrantes.....	116
Quadro 10 -	Respostas sobre a história das crianças imigrantes.....	117
Quadro 11 -	Respostas sobre a relação com a família.....	118
Quadro 12 -	Respostas sobre o movimento migratório.....	119
Quadro 13 -	Respostas em relação à adaptação e acolhida.....	122
Quadro 14 -	A respeito da cultura.....	124
Quadro 15 -	Identificação das crianças participantes da pesquisa.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Cmeis e escolas que atendem crianças imigrantes na Educação Infantil, 2022 (PMPG-SME).....	45
Tabela 2-	Cmeis e escolas que atendem crianças imigrantes na Educação Infantil, 2023 (PMPG-SME).....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAFE	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPEEDI	Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação Infantil
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
OIM	Organização Internacional das Imigrações
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SME	Secretaria Municipal de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PMPG	Prefeitura Municipal de Ponta Grossa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - CRIANÇAS, MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E ESCOLA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	22
1.1 OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS	25
1.2 O LUGAR SOCIAL DAS CRIANÇAS IMIGRANTES: NOTAS SOBRE A INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO	29
1.2.1 Invisibilidade e exclusão	32
1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES	36
1.4 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO: CONCEITOS, NUANCES HISTÓRICAS E REFLEXÕES	45
1.5 CULTURA E AÇÃO EDUCATIVA: UM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	61
1.5.1 A ação educativa: notas acerca do diálogo, reflexão e transformação	64
1.5.2 Reinventar a escola	68
CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E INSTRUMENTOS	74
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	74
2.1.1 Análise e Discussão dos dados.....	75
2.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	80
2.3 PROCESSOS ÉTICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS	86
2.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: UMA IMERSÃO NA AÇÃO EDUCATIVA.....	88
2.5 O QUE AS NARRATIVAS NOS CONTAM? ENCONTROS COM AS PROFESSORAS	93
2.6 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	100
2.7 PROPOSTAS INTERCULTURAIS: DESVELANDO POSSIBILIDADES PARA A AÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS	100
2.8 ANÁLISE DE CONTEÚDO	102
CAPÍTULO 3 – A AÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	105
3.1 A AÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	107
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: NECESSIDADE DE DIÁLOGO	110
3.3 ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS SOBRE AS CRIANÇAS IMIGRANTES... ..	115

3.4 ACOLHER E RESPEITAR A CULTURA DO OUTRO.....	120
CAPÍTULO 4 - AS CRIANÇAS IMIGRANTES: QUE LUGAR OCUPAM NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	125
4.1 INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO: ONDE AS CRIANÇAS IMIGRANTES ESTÃO?....	128
4.2 PARA ALÉM DA LÍNGUA: COMO AS CRIANÇAS SE COMUNICAM?.....	131
4.5 AS DESCOBERTAS DAS CRIANÇAS: UM CAMINHO PARA SE CONSTRUIR CULTURAS INFANTIS.....	138
4.3 PROPOSTA INTERCULTURAL: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICE A- TCLE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	162
APÊNDICE B- TERMO DE ASSENTIMENTO- CRIANÇAS.....	165
APÊNDICE C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM.....	168
APÊNDICE D- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	171
APÊNDICE E - ROTEIRO DOS ENCONTROS NARRATIVOS.....	173
APÊNDICE F- ROTEIRO ENTREVISTA.....	176
APÊNDICE G – ROTEIRO PROPOSTA INTERCULTURAL COM AS CRIANÇAS.....	179
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	182
ANEXO B- TERMO DE ANUÊNCIA- SME.....	185
ANEXO C- AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM.....	187

INTRODUÇÃO

A motivação deste estudo surgiu de inquietações que foram se constituindo ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Meus familiares, bisavós e bisavôs, advindo de Portugal e Ucrânia, que chegaram ao Brasil em busca de um novo lugar, fizeram com que eu percebesse que a relação com a pesquisa é reencontrar-me com a minha própria história.

Na universidade, quando chegou ao meu conhecimento que crianças imigrantes estavam inseridas nos espaços escolares da cidade onde moro, passei a questionar como elas estavam sendo acolhidas nesses espaços e de que forma se configuravam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas. Vivenciar essa pesquisa é algo que me motiva a dar voz às crianças silenciadas, principalmente, quando se encontram ou perpassaram pelo movimento da imigração.

Durante o processo formativo, o interesse pela temática de pesquisa se fortaleceu quando ingressei na Iniciação Científica, ainda no segundo ano da graduação em Pedagogia (2018). Nesses anos de estudo, pudemos localizar os espaços educativos em que as crianças imigrantes estavam inseridas e suas respectivas nacionalidades.

Também, a partir do Trabalho de Conclusão de Curso, dedicamo-nos a estudar acerca dos desafios enfrentados pelas instituições educativas no acolhimento às crianças imigrantes. O trabalho intitulado *Invisibilidade das crianças imigrantes: um estudo na rede pública de ensino de Ponta Grossa*¹, nos deixou questionamentos que buscamos responder neste estudo.

Durante esses anos, pude frequentar o Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI), por meio do qual fui me aproximando cada vez mais da pesquisa e das discussões sobre a Educação Infantil e as infâncias. Esse movimento possibilitou ampliar meus olhares e perceber a necessidade de investigar sobre as crianças imigrantes. Além disso, tive a oportunidade de participar de vários eventos sobre a temática e enriquecer meus conhecimentos, bem como ampliar o repertório de leituras e análises.

Ao finalizar a graduação, no ano de 2021, busquei dar continuidade aos estudos e ingressando no mestrado neste mesmo ano. Ao saber do resultado, a

¹ Cf. <http://ri.uepg.br:8080/monografias/handle/123456789/124>

Natália, filha e defensora da escola pública realizava mais um sonho, cursar mestrado em educação. Mesmo sabendo que viriam muitas responsabilidades, principalmente o compromisso com a pesquisa e com a temática de estudo, me dediquei às oportunidades que apareceram.

Em uma retomada dos estudos levantados nas pesquisas que realizei, alguns questionamentos continuavam a inquietar-me: compreender qual o lugar das crianças imigrantes nos espaços de Educação Infantil e em que medida as ações educativas estão considerando as especificidades destas crianças e suas culturas de origem.

Estes são alguns questionamentos que ainda surgem quando trato da temática. Por isso, busco, nesta pesquisa, algumas respostas, com a compreensão de que esse caminho não é linear, mas pautado em construção e (re)construção.

Partindo dessas reflexões sobre a minha trajetória em relação ao objeto desta investigação, passo a apresentar os caminhos que orientaram o estudo proposto, os resultados de uma pesquisa tão amada por esta pesquisadora, que estará discutindo sobre sujeitos que estão a mercê de acolhimento e escuta.

Os fluxos migratórios são um fenômeno antigo. Desde a origem da história da humanidade os seres humanos migram para outros lugares, regiões e países. Atualmente, muito tem-se ouvido falar na crescente migração mundial, devido aos acontecimentos que chegam até nós por meio das mídias e meios de comunicação. Estes deslocamentos são desencadeados por fatores diversos, como: perseguições políticas, guerras, crises econômicas, políticas, ambientais, dentre outros motivos. A variação dos fluxos de imigração oscilam de acordo com os acontecimentos que ocorrem no mundo, afetando inúmeras pessoas de várias culturas e origens sociais.

Estes sujeitos, que chegam as novas realidades, muitas vezes, são famílias constituídas por adultos, jovens e crianças. Pensar sobre os movimentos migratórios com um olhar para a criança, implica-nos refletir de que maneira elas vivenciaram essas trajetórias de migrações.

É a partir disso que Cantinho (2018) esclarece que as crianças estão fazendo parte desse movimento contemporâneo de imigração, mesmo que “invisíveis” na literatura, nas pesquisas e nos escritos que abordam a história. Neste sentido, problematiza que diante do complexo fenômeno de imigração, torna-se cada vez mais imprescindível que as crianças e seus modos de viver a(s) infância(s), ganhem visibilidade no centro deste debate (Cantinho, 2018).

Ao realizarem inserção no município de Ponta Grossa, no estado do Paraná,

pressupõe-se que as famílias imigrantes buscam uma rede de apoio para que consigam recomeçar a vida em uma nova cultura. Dentre as instituições procuradas, buscam as escolas públicas para deixarem seus filhos e irem em busca de novas oportunidades de trabalho.

Historicamente, o município de Ponta Grossa, no estado do Paraná, é constituído com a presença de diferentes culturas – árabes, poloneses, ucranianos, etc. Mais recentemente, em função de novos fluxos migratórios, o município vem recebendo outros imigrantes, em sua maioria de latino-americanos, como os venezuelanos e também os haitianos.

Este fato ocorre pelo crescimento do município nos últimos anos, nos aspectos econômicos, geográficos e populacionais. Isso faz com que as pessoas de outros países, se insiram na cidade para que possam buscar melhores condições de vida. O município é um polo industrial, que tem uma forte produção agrícola e oferece condições de empregabilidade.

Conforme destaca o IBGE² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), as atividades que mais produzem riquezas na cidade são formadas por serviços em geral, indústrias de transformação, comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas. A participação fica a seguinte: os serviços são responsáveis por 45,3% do PIB de Ponta Grossa, a indústria por 29,4%, os impostos líquidos de subsídios sobre produtos por 13,6%, os serviços públicos (administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social) por 9,9% e a agropecuária corresponde a 1,8% do total.

O município assume o ranking nacional do PIB (Produto Interno Bruto) entre os 100 maiores do país, e no ano de 2021 fechou em R\$ 19.491 milhões³. Outro fator importante para que as pessoas venham para a região, está na presença da Cáritas⁴ Diocesana, um organismo da igreja católica, presente em vários estados e países e que tem como uma de suas atividades o serviço de acolhida aos imigrantes. Ao chegarem ao país, essas pessoas buscam a instituição para tirar documentação ou obter informações e apoio para regularização e a permanência no Brasil. Geralmente,

2 Cf: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama>.

3 Cf: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>.

4 A Cáritas Internacional é uma confederação com mais de 170 organizações-membro. Está presente nos cinco continentes. Tem sua sede em Roma, de onde coordena operações de emergência, propõe políticas para corrigir as desigualdades e defende um mundo justo e solidário. Cf. <https://caritas.org.br/caritas-mundo>.

chegam até a Cáritas por indicação da Polícia Federal ou por já conhecerem este organismo.

Ao entrarmos em contato com a assistência social da Cáritas, tivemos informações de que as famílias buscam o município de Ponta Grossa por já possuírem familiares ou conhecidos residindo na cidade. Ressalta, que um dos atrativos é o grande número de empresas, ou seja, o acesso ao mercado de trabalho. Por vezes, chegam apenas de passagem e acabam ficando. São inúmeros os fatores que levam as famílias a se inserirem no município, mas vale ressaltar que nem todos os imigrantes passam pela Cáritas, sendo essas informações referentes apenas aos que já passaram por este organismo.

Além disso, é preciso considerar que o município de Ponta Grossa está localizado próximo à capital do estado, o que nos sugere que as pessoas venham até a cidade para se inserir em um novo território.

Independente dos motivos que trazem os imigrantes até Ponta Grossa, entendemos ser de suma importância conhecer de que maneira as escolas estão acolhendo as crianças migrantes, pois, compreendemos que o acesso à educação vai além da matrícula, envolvendo sobretudo, a garantia do direito de aprendizagem, do pleno desenvolvimento e de apropriação cultural baseada no respeito à diversidade.

Antes de nos atermos à discussão, compreendemos a necessidade de esclarecermos alguns conceitos sobre a temática, visto que, em alguns casos, podem haver compreensões equivocadas que comprometam o entendimento do que queremos dizer.

Assim, migrar diz respeito ao movimento de sair de um lugar para outro. Por isso, migrações internacionais, migrações campo-cidade, fluxos migratórios, etc. Emigrar, se refere àqueles que saem do seu país, como, por exemplo, um cidadão haitiano diz que seus amigos emigraram para o Brasil, ou seja, tem como referência o próprio país. Já imigrar, diz respeito à inserção de pessoas vindas de fora para o nosso país, ou seja, nós chamamos de imigrantes aquelas pessoas que vieram de outros países para se estabelecerem aqui.

De acordo com o glossário elaborado pelo OIM (Organização Internacional das Migrações), a imigração é o movimento através do qual pessoas estrangeiras se deslocam, para um novo país a fim de se estabelecerem, e para o termo “migrante”, não há uma definição universalmente aceita. O termo,

[...] compreende, geralmente, todos os casos em que a decisão de migrar é

livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de “conveniência pessoal” e sem a intervenção de fatores externos que o forcem a tal. Em consequência, este termo aplica-se, às pessoas e membros da família que se deslocam para outro país ou região a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais e possibilidades e as das suas famílias (OIM, 2009, p. 43).

Neste estudo, tomamos como base essas definições. Portanto, trataremos com o termo “imigrante”, as pessoas estrangeiras que vieram morar no Brasil. Ao usarmos o termo “migrante”, nos referiremos às pessoas em trânsito, que participam dos movimentos de deslocamentos internacionais.

Já os refugiados, para Silva (2013, p. 17),

[...] são categorizados segundo parâmetros jurídicos nacionais e internacionais enquanto migrantes forçados que atravessam as fronteiras nacionais de seus países de origem ou moradia habitual em busca de proteção contra perseguições sistemáticas, como consequência de fundados temores de regimes políticos totalitários e/ou arbitrários, lutas pelo poder ou guerras civis.

A diferença entre os migrantes, de forma geral, e os refugiados, está no fato de que os primeiros têm a liberdade de voltar ao seu país de origem com a garantia da sua segurança, quando quiserem. Já aqueles que pedem refúgio têm receio das repercussões do retorno à sua pátria, pois são designados pelo risco e vulnerabilidade e pela falta de proteção, frente a ameaças e perseguições (Cierco, 2017).

Outro conceito fundante importante, mesmo que não o tratemos ao longo do texto, mas que guarda relação com a temática, se refere ao termo de “Apatridia”. Para Silva (2013, p. 17), apátridas são “todos aqueles indivíduos que não são titulares de uma nacionalidade e que por isso não são considerados nacionais de Estado nenhum”. Ou seja, é uma pessoa que não possui nacionalidade formal ou cidadania.

Para além dos adjetivos, faz-se necessário pensar que caminhos e percalços essas pessoas viveram até chegar ao nosso país e o que vivem todos os dias, como um importante elemento para levar em consideração, entendendo que participar do movimento migratório não é algo fácil.

Pressupõe-se que, nessas trajetórias, muitas crianças imigrantes se deparam com grandes desafios e desejam, para além de serem acolhidas e protegidas, vivenciar a experiência do encontro com a nova cultura de maneira prazerosa e respeitosa. Assim, é imprescindível que a escola tenha condições de se disponibilizar a realizar um atendimento qualificado, buscando adotar práticas pedagógicas que valorizem o modo de viver das crianças e de suas famílias.

Destacamos que a pesquisa teve como foco as crianças imigrantes

matriculadas na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Tomamos como enfoque da pesquisa as crianças imigrantes que advêm de outros países e buscam as escolas da rede pública para dar continuidade na sua vida em uma nova cultura.

A partir disso, a questão norteadora da pesquisa é: **Qual o lugar das crianças imigrantes no contexto da Educação Infantil?**

Nossa hipótese partiu da reflexão de que as crianças imigrantes estão inseridas no ambiente escolar, local em que permanecem durante todo o dia, o que requer um olhar específico e sensível, uma vez que elas possuem necessidades próprias das vivências migratórias. Portanto, é importante considerá-las a partir de uma outra perspectiva, sendo necessário reconhecê-las em suas particularidades, o que requer investimento em uma formação continuada que aborde e aprofunde essa temática.

Ao chegar à instituição escolar, as crianças podem apresentar alguma dificuldade ao participar das propostas em virtude da linguagem e da acolhida, o que pode incidir em seu desenvolvimento. Elas podem se sentir desafiadas ao socializar e interagir com o meio em que estão inseridas ou, de outra forma, sentirem-se isoladas e sozinhas.

A partir de nossos questionamentos, delineamos os objetivos que buscamos responder com a investigação aqui apresentada. O estudo teve como objetivo geral compreender o lugar das crianças imigrantes no contexto da Educação Infantil. E, como objetivos específicos, analisar a relação existente entre a ação educativa e os processos de exclusão/invisibilização das crianças imigrantes. Conhecer as experiências vivenciadas pelas crianças imigrantes no contexto da ação educativa. Caracterizar as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças imigrantes no âmbito da ação educativa.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, foi estabelecido um caminho metodológico que nos permitiu aproximar da realidade em que as crianças estão inseridas, a fim de conhecer e compreender o lugar que as crianças imigrantes assumem na ação educativa, no contexto da Educação Infantil.

Este estudo se configura como qualitativo. Para Bogdan e Bicklen (1994) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Desta forma, é necessário que o pesquisador se insira na realidade, como fonte direta de geração de dados. Procurando entender como os professores se posicionam diante de uma realidade tão

delicada, elaboramos uma proposta que nos colocasse em contato direto com estes participantes.

Nessa perspectiva, nos inserimos nos espaços escolares, em turmas que tinham crianças imigrantes. Os dados gerados por meio da investigação qualitativa incluem, para além dos números de crianças imigrantes matriculadas na etapa de Educação Infantil da rede municipal, analisar o contexto em que elas estão inseridas, os sujeitos que fazem parte daquela realidade e o próprio pesquisador como um elemento fundamental da pesquisa, aquele que observa, vivencia e analisa a situação pesquisada.

A bibliografia que utilizamos foi definida criteriosamente a partir de autores(as) que têm a mesma perspectiva teórica e que dialogam com a temática do estudo. A seleção se deu a medida em que a pesquisa foi sendo construída.

Neste estudo utilizamos instrumentos e estratégias metodológicas que permitiram nos aproximar dos sujeitos que participam da pesquisa. Assim, para a geração de dados junto aos professores e equipes pedagógicas, realizamos a observação participante e propomos encontros narrativos que aconteceu através de alguns momentos de diálogos com as professoras que atendem essas crianças, bem como, a entrevista semiestruturada.

Como registro, optamos pelos registros de campo, a gravação em vídeos dos momentos de interação das crianças, fotografias para que pudéssemos compor o texto e as análises.

De acordo com a autorização e os dados levantados, junto à Secretaria Municipal de Educação do município, identificamos as escolas em que as crianças estão inseridas. Esse movimento nos possibilitou selecionar os campos de pesquisa: um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e uma escola. Utilizamos como critérios para nos inserimos nos espaços: a) número de crianças imigrantes matriculadas nas escolas; b) nacionalidades e c) língua.

A escola foi selecionada pois passaram a atender as turmas da pré-escola, enquanto no CMEI ficou concentrado apenas turmas da creche. No CMEI, pudemos realizar a pesquisa em duas turmas de infantil II (crianças de 2 anos), e na escola em duas turmas de infantil IV (crianças de 4 anos). No CMEI são atendidas duas crianças imigrantes, uma libanesa e a outra venezuelana. Na escola, são atendidas três crianças, sendo duas venezuelanas e uma haitiana.

Paralelamente, neste caminho de elaboração de instrumentos de pesquisas

citados acima, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de ética em Pesquisa (CEP), por envolver seres humanos e em respeito às pessoas envolvidas na pesquisa. Após os trâmites, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) sob o parecer nº. 5.803.323 de 08/12/2022.

A pesquisa também necessitou de um levantamento referente às produções acadêmicas que abordassem a temática da imigração e o contexto dos imigrantes no Brasil e, dentro deste tema, sobre a criança imigrante nos espaços escolares. Para isso, iniciamos a pesquisa construindo uma revisão de literatura.

O primeiro capítulo trata da construção do conceito de criança e infância no decorrer da história. Posteriormente, discutimos o fenômeno da imigração sob uma ótica social e antropológica, compreendendo que as crianças fazem parte deste movimento junto às suas famílias. Por seguinte, tecemos análises embasadas teoricamente na compreensão de que a relação entre a escola e a cultura não é algo novo, pois a nossa sociedade assume um caráter multicultural. Em virtude disso, há a necessidade de reinventar nossas escolas e práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva intercultural.

No segundo capítulo, trazemos a trajetória da pesquisa e como ela foi se delineando. Também, abordamos os instrumentos metodológicos que nos ajudaram a responder nossa problemática e objetivos.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados que obtivemos a partir dos instrumentos metodológicos, os quais nos possibilitaram nos aproximar do objeto de pesquisa e aprofundarmos a discussão no capítulo seguinte. No quarto, a partir dos dados expostos no capítulo anterior, elencamos as categorias de análise.

Nas considerações finais, trazemos, a retomada dos objetivos propostos na investigação, além das compreensões que a pesquisa nos permitiu construir a partir dos dados gerados e as análises realizadas.

CAPÍTULO 1 - CRIANÇAS, MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E ESCOLA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A infância é uma concepção que foi sendo constituída historicamente a partir das mudanças das sociedades, ou seja, a criança era reconhecida de acordo com cada momento histórico. Tratar do conceito de infância não é algo simples, pelo fato de ser um termo cuja compreensão é demarcada por muitas nuances. As dualidades e contradições evidenciadas no termo podem ser constatadas assim, segundo Borba (2008, p. 73): “infância como objeto de paparicação, mas também de moralização, controle e dominação por parte dos adultos; lugar idílico e ao mesmo tempo agonizante, de prazer absoluto e sofrimento, de esperança e medo, de redoma e barbárie, de vida e morte”.

A citação revela que a infância vem se constituindo a partir de diferentes contextos e movimentos empreendidos nas sociedades ao longo do tempo. A perspectiva histórica de compreensão da infância nos ajuda a identificarmos as contribuições teóricas de diversos autores para a discussão sobre as concepções a respeito da criança e infância nas sociedades e culturas. Para Siqueira (2011, p. 186),

A infância é, de fato, uma construção social que se dá num tempo marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico histórico e a criança é, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinadas.

Portanto, compreender a infância e a criança como construção histórica implica perceber as condições específicas de cada uma. “Isto suscita a constatação de que não existem infância ou criança no singular, mas infâncias e crianças no plural, considerando que elas se apresentam em campos históricos-sociais-culturais” (Almeida; Siqueira, 2021, p. 11).

Os estudos filosóficos e históricos sobre as concepções de criança e infância estão situados na academia há séculos. Rousseau, Philippe Áries, Weywood, dentre outros, são exemplos do que estamos afirmando. No entanto, a maneira como as crianças são pensadas tem mudado no decorrer dos anos.

E é por isso que somos desafiados a repensar as concepções de criança e infância, pois são “uma produção social e cultural que vêm de longe[...]as metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade nos parecem por séculos mais apropriadas” (Arroyo, 2019, p. 32). No entanto, não vivemos mais cercados por tais aspectos, que

por séculos eram as visões mais apropriadas. A realidade da infância apontam outras representações que precisam ser consideradas.

Os autores e diferentes abordagens nos apresentam diversas perspectivas para compreendê-las, no entanto, é preciso situar que apenas uma teoria/perspectiva teórica não é suficiente para tratar de uma criança, principalmente quando tratamos das crianças imigrantes.

Pinto (1997), já apontava que outras ciências humanas e sociais podem contribuir para pensarmos as dimensões sobre criança e infância, como Antropologia, História, Semiótica, Psicologia Social do Desenvolvimento, dentre outras, a fim de consolidar as discussões da área reconhecendo e valorizando o papel da infância na sociedade.

Neste trabalho, tomamos como princípio os estudos da Sociologia da Infância, para a qual as crianças são “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. (Corsaro, 2011, p. 15). Ainda, nesta perspectiva, o autor complementa que a infância é um período socialmente construído, no qual as crianças vivem suas vidas ocupando uma forma estrutural da sociedade.

Para além disso, também defendemos que as crianças são sujeitos de direitos, situados historicamente e produtoras de cultura. Consideramos sua atuação na sociedade compreendendo suas condições de existência, suas particularidades, necessidades e singularidades, uma vez que estabelecem relações com o meio e agem sobre a realidade a partir das relações que estabelece.

É neste movimento de relações com seus pares que as crianças criam formas de participação e interpretação do mundo em que vivem e um sentimento de pertencer a um grupo – o das crianças – de modo que criam um mundo cultural e social pautado nas relações entre si. Como atores sociais, elas reinterpretem o mundo por meio do processo de reprodução e criação, que implica a mudança e a continuidade como integrantes essenciais do processo dinâmico de construção da sociedade e da infância.

Diante disso, compreendemos que esta perspectiva contribui para irmos além de um discurso adultocentrado, rompendo com percepções de crianças a partir de uma ideia, dando voz a elas como um ser no presente que, por meio das suas relações e experiências sociais, agem, pensam, atuam e ressignificam o mundo. Assim,

ressaltamos a necessidade de (re)pensarmos as crianças, principalmente as que tratamos na pesquisa, as imigrantes.

Aqui, quando tratamos de crianças, também nos referimos às crianças imigrantes, pois muito antes de se constituírem imigrantes, elas são crianças, dotadas de direitos, peculiaridades e necessidades que precisam ser discutidas, respeitadas e atendidas de maneira específica, uma vez que passam pelo movimento migratório e vivem todos os dilemas junto aos seus familiares.

Tratar de imigração infantil é compreender e afirmar a criança como participante deste tipo específico de mobilidade humana, na qual vivenciam este deslocamento como sujeitos de particularidades, cultura e sentimentos.

É importante ressaltar, que mesmo que as crianças estejam situadas em territórios diferentes do globo terrestre, todas as crianças criam ativamente e desfrutam da sua infância, mesmo que observemos alguns contextos devastadores (Corsaro, 2011, p. 342).

Nos dias atuais, é comum percebermos um fluxo significativo de mobilidade de pessoas em todo o mundo, facilitada pelo avanço da tecnologia, meios de comunicação e de locomoção. Uma das razões que fazem com que as pessoas se desloquem de um lugar a outro, se dá pelo contexto em que elas estão inseridas. Dentre eles, a busca por trabalho, melhores condições de vida, ou, por questões sociais, econômicas e políticas, que podem colocar em risco suas próprias vidas, seja pela precariedade e vulnerabilidade destas pessoas, transportes que utilizam para chegar em um novo território, dentre outros aspectos.

Na análise de fenômenos associados à imigração, geralmente, acabam-se por desconsiderar que as crianças fazem parte deste movimento junto a suas famílias. Os dados apresentados em pesquisas recentes evidenciam que a quantidade de imigrantes tem aumentado significativamente no mundo e no Brasil no decorrer dos últimos anos. Isso nos revela a importância de pensar esses sujeitos a partir do seu direito, do respeito e da sua dignidade (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023; Demartini, 2021).

Para além disso, o cenário atual também retrata que as escolas que estão recebendo essas crianças enfrentam desafios ao acolher a diversidade que compõe a sociedade e, ainda mais, ao receber as crianças imigrantes, uma vez que há uma negação em relação às características culturais e à própria língua materna das crianças, sobressaindo a preocupação em falar, escrever e compreender o idioma

português.

Portanto, este capítulo tem por objetivo discutir os movimentos migratórios a partir de um olhar antropológico e sociológico, revelando os impactos da imigração, uma vez que compreendemos que as pessoas migram desde os tempos mais remotos da história da humanidade.

Ao compreendermos que as crianças também fazem parte deste movimento, buscamos situar o lugar social que as crianças imigrantes estão ocupando na sociedade e na escola, uma vez que o acesso à educação vai além da oferta da matrícula. Mas sim, reconhecer, valorizar, e respeitar essas crianças, uma vez que, a nossa sociedade se configura multicultural e cabe a escola junto aos professores ressignificar a sua lógica e passar a pensá-las.

Neste sentido, para atingir os objetivos deste capítulo, o organizamos em quatro tópicos. No primeiro, tratamos brevemente como se deu a compreensão da infância, destacando que existem inúmeras maneiras de viver esta etapa da vida humana. Também, trazemos alguns dados acerca dos movimentos migratórios e leis que garantem o acesso à educação às crianças imigrantes.

No segundo tópico, trataremos dos movimentos da mobilidade humana, revelando os impactos da imigração, uma vez que compreendemos que as pessoas migram desde os tempos mais remotos da história da humanidade.

No terceiro tópico, discutimos sobre o multiculturalismo e interculturalismo, abordando alguns conceitos e reflexões e como tais ideias foram se constituindo na história e no nosso país.

Por fim, no quarto tópico estabelecemos uma relação entre a escola e cultura, sob um olhar de práticas pedagógicas que assumam estratégias na perspectiva intercultural.

1.1 OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS

A mobilidade humana é um fenômeno que está em evidência e não se trata de um movimento recente, mas, traduz-se em constantes deslocamentos de grupos/pessoas desde os primórdios da História da humanidade. Oliveira aponta que “um olhar atento ao transcurso histórico da humanidade é revelador de como ela é atravessada por (des)encontros entre povos e culturas, marcando o ritmo das mudanças e transformações sociais” (Oliveira, 2016, p. 205).

Segundo a mesma autora, desde as civilizações pré-clássicas e clássicas, como: a egípcia, mesopotâmica, indiana, chinesa, grega, romana, árabe, americana e africanas, aproximam as culturas por meio de invasões e expansões influenciando uma história de dominação, exploração, hierarquização e inferiorização entre as sociedades.

Na atualidade, a história se repete, contudo, mais complexa e com ritmos diferenciados,

A aceleração do desenvolvimento das tecnologias de transporte e comunicação; o estado de interdependência e interação globais que se vive, nos dias atuais a nível de todas as sociedades e à escala planetária; a degradação das condições de vida das populações em muitas partes do mundo, por razões várias (guerras, escassez)de recursos, doenças, inabilidade, política e corrupção); a desigualdade Norte/Sul criada e mantida com a (des)/(neo)colonização (Oliveira, 2016, p. 206).

Estes aspectos caracterizam um crescimento maciço de pessoas e grupos que buscam alcançar o bem-estar e escapam da opressão econômica, política e social, ganhando, muitas vezes, contornos de um verdadeiro drama social.

Ainda que a mobilidade humana tenha uma característica histórica, a realidade migratória atual não pode ser explicada tomando-a como base. Como afirma García Roca (2002, p. 170), “[...]se mueven más los ricos e migran los pobres, porque el ser humano no es sedentario. Los segundos porque, además, el ser humano puede llegar a ser víctima”⁵.

De acordo com Rodrigues (2019), os fenômenos migratórios também decorrem de aspectos sociais, discordando que muitos autores explicitam a imigração basicamente como um problema. Castles (2010), também tece uma análise que a ideia da imigração não pode se resumir a um problema sociológico, mas um fenômeno que envolve aspectos sociais, econômicos, políticos e, atualmente, problemas geopolíticos e “fronteiriços”.

Estes dois últimos se caracterizam pelo avanço de um mundo globalizado, no qual as fronteiras não existem para se tratar de negociações relacionadas ao capital financeiro e acumulação do mesmo. Mas, para a imigração, as fronteiras continuam a existir e aí se impõe as preocupações geopolíticas.

Rodrigues (2019), também salienta que os movimentos de imigração

⁵ Os ricos deslocam-se mais, não os pobres, eles migram, ambos porque os seres humanos não são sedentários. Este último porque, além disso, os seres humanos podem tornar-se vítimas.

envolvem os indivíduos e sua sobrevivência, além de garantir sua

identidade individual e cultural neste novo território; são aspectos identitários que o caracterizam como ser detentor de determinados aspectos físicos e culturais que o diferenciam do outro -alteridade- quando lembramos que este migrante terá de se inserir (ou não?) no grupo social. Além disso, não se pode esquecer que a cultura, território, territorialidade serão carregados pelo migrante para sempre, neste novo território. Na verdade, as suas bases territoriais jamais serão abandonadas, pois fazem parte da sua memória e essência (p. 129).

Também é preciso considerar o princípio de Castles (2010), uma vez que todas as sociedades se transformam, umas mais, outras menos, mas é inevitável que esse processo aconteça, ou seja, todas se transformam. E é nesta ótica que podemos analisar os movimentos migratórios, em cada contexto há razões para migrar, o que difere é o contexto do século XIX e início do XX.

Segundo Rodrigues (2019, p.141), os indicadores do aumento exponencial do fenômeno migratório no Brasil e no mundo se dá pela “crise do capitalismo atual, do neoliberalismo, globalização, imperialismo, preocupações geopolíticas, problemas fronteiriços, sobreacumulação e a superexploração do trabalhador”.

Como já dito anteriormente, as pessoas movem-se por múltiplas razões. Podem desejar migrar em busca de melhores condições de vida, ou, por outro lado, as pessoas saem dos seus países de origem em virtude de dificuldades, guerras, perseguições, crises políticas ou econômicas. Para Costa e Reush, (2016, p. 278), “inúmeros fatores influenciam estes movimentos, às vezes de maneira simultânea, incluindo: 1. ambiental (por exemplo, clima, desastres naturais); 2. político (por exemplo, a guerra); 3. econômica (por exemplo, o trabalho); 4. cultural (por exemplo, a liberdade religiosa, a educação)”.

Em suma, as migrações podem se dar por opção da pessoa, o que caracteriza a migração voluntária, ou podem ser forçadas a mover-se, o que é denominado de migração involuntária. Assim, no que se refere à primeira, a migração voluntária se constitui, muitas vezes, alicerçada em um projeto de vida, uma vez que nela as pessoas têm a possibilidade de se preparar para a partida e é acompanhado pela garantia de um possível retorno.

Já na migração involuntária, o sujeito não dispõe de garantias ou escolhas e, por necessidade de sobrevivência, é obrigado a migrar muitas vezes de forma abrupta. Inclui-se aqui, além dos refugiados, pessoas acolhidas por razões humanitárias em decorrência, por exemplo, de desastres naturais, guerras, dentre outros. Nesta

pesquisa, especialmente ao tratarmos das crianças, nos referimos à migração involuntária, que se deu por motivos que levaram as suas famílias a se inserirem no município de Ponta-Grossa, no estado do Paraná.

Segundo estudos de Antunes (2017), a migração involuntária é comumente dividida em três momentos. O primeiro momento se refere à partida, que também pode ser denominada como fase pré-migratória. Nela, geralmente, as pessoas são obrigadas a sair de suas casa às pressas, levando consigo o que conseguem naquele momento, deixando no país de origem, suas histórias de pertencimento, elementos de sua cultura, hábitos e referenciais simbólicos. É importante lembrar que este momento pode ser caracterizado por medo, perdas de amigos e/ou familiares.

O segundo momento, se define como o da procura e espera, também chamado de fase migratória, quando o deslocamento se inicia, e pode ser marcado pelo sentimento de incerteza. Nesta fase, muitas vezes, o deslocamento ocorre de maneira precária em condições físicas, sanitárias e psíquicas, recorrentemente expostos a situações traumáticas.

A chegada no país de acolhimento é a terceira etapa da migração e, muitas vezes, balizada pelo sentimento de fracasso, por precisar renunciar à sua continuidade existencial no país de origem e por tudo o que vivenciou até chegar ali.

Ao tratarmos da imigração, cada indivíduo o interpreta com sua base e suas pré-compreensões do fenômeno e isto implica na maneira em que se apropria dessa experiência e a realidade em que o movimento acontece. Por conta desta situação, Durand e Lussi (2015), destacam a importância de buscar abordagens articuladas para compreender o processo de imigração, sem negar seus aspectos motivacionais e sua complexidade.

Quando se trata de imigrações, levantamos algumas problematizações que podem perpassar os fluxos e contextos em que se dá a mobilidade humana, como: Por que as pessoas e grupos migram e qual o motivo de só alguns migrarem e a maioria não? Também, o que determina e acontece para que alguns lugares sejam marcados por números expressivos de migração?

Diante disso, Durand e Lussi (2015) salientam que os porquês do fenômeno imigratório, as razões pelas quais os sujeitos migram, assim como o que este movimento causa, indicam a necessidade de elaborar uma ciência dos fatos. Segundo os autores, sem esta ajuda que chamamos de teoria, “o conhecimento não disporia das ferramentas para desvendar e penetrar suas fontes e, portanto, poderia somente

entregar os dados à subjetividade conceitual e interpretativa, seja ela individual, setorial ou coletiva, midiática ou acadêmica” (2015, p. 58).

A análise dos movimentos migratórios requer um olhar amplo, a partir das diversas áreas do conhecimento, e pode ser que aqui resida a escassez de teorias que ajudem a compreender a multiplicidade que a mobilidade humana representa (Castles, 2010).

Portanto, ao considerar que não há uma teoria que trate especificamente das migrações, a proposta seria buscar abordagens interdisciplinares, ou seja, conhecimentos e concepções que cruzem informações para que se fortaleçam novos conhecimentos.

Esta discussão nos convida e nos aproximamos das razões pelas quais as pessoas migram, e ao realizarem este movimento compreender que lugar elas estão ocupando em uma nova cultura. Por isso, no próximo tópico faremos tal discussão, principalmente quando tratamos das crianças.

1.2 O LUGAR SOCIAL DAS CRIANÇAS IMIGRANTES: NOTAS SOBRE A INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO

Desde os tempos mais remotos, grupos humanos foram impelidos à mobilidade, seja para garantir a sobrevivência ou para fugir de conflitos. As pessoas batem à porta de outras, fugindo de violências, guerras, crises políticas, econômicas, fome, gerando assim, os fluxos migratórios. Este movimento se verifica em toda a história das sociedades e em diferentes contextos históricos e, sendo assim, está presente na sociedade desde muito tempo.

A depender de contextos históricos, sociais e dimensão política, econômica e geográfica, a presença de pessoas que migram pode causar impactos que, muitas vezes, são encarados como negativos de acordo com sua nacionalidade, religião ou grupo étnico. Neste viés, alguns meios de comunicação acabam fazendo parte desta disseminação, com notícias que se referem ao fenômeno com expressões inadequadas como, “crise migratória”, “fluxos migratórios ilegais”, como se os imigrantes fossem os responsáveis desse movimento e viessem com o intuito de desmobilizar ou aprofundar crises nos locais em que se estabelecem.

Para iniciar a discussão, propusemos algumas provocações: que lugar as crianças imigrantes estão ocupando na história e na sociedade contemporânea? O

que prevalece ao recebermos essas crianças, contextos de acolhimento e diálogo, ou de invisibilidade, negação de direitos e exclusão? Tratam-se de questionamentos complexos, pois envolve uma dinâmica com crianças que vivem um movimento de existir e resistir, ao se depararem com políticas insuficientes demarcadas por um projeto neoliberal que, muitas vezes, exclui o diferente.

Ao direcionarmos nossas análises para os contextos migratórios, na maioria das vezes, identificamos que as preocupações se voltam para o processo de adaptação dos adultos em uma nova cultura, excluindo as crianças como sujeitos que fazem parte deste movimento junto às suas famílias. Desenvolver um outro olhar para os deslocamentos, migração, refúgio, compreendendo que as crianças participam deste acontecimento, implica questionar e desvelar as condições a que elas estão submetidas. Além disso, requer revelar a potencialidade da infância em resistir aos impactos da não aceitação das diferenças.

Em estudos anteriores, pudemos identificar que as crianças imigrantes são invisibilizadas. Isso ocorre porque, tanto nos dados oficiais, quanto no âmbito das pesquisas e publicações sobre as migrações, o volume de informações e dados sobre as crianças nos fluxos migratórios são menores ou quase inexistentes, se comparado ao contexto de adultos imigrantes (Peroza; Santos, 2021).

Partimos do pressuposto de que as crianças estão presentes nos fluxos migratórios e que suas condições de vida e modos de vivenciar essas mudanças precisam ser consideradas. Neste sentido, entendemos que elas estão compondo uma nova cultura juntamente aos seus familiares, embora, permaneçam ocultas e que são afetadas da mesma forma que os adultos, no que se refere aos contextos extremos que vivenciam, como fome, medo, frio, sede, dentre outros. Martuscelli afirma que “raramente se considera a criança migrante como um agente de seu projeto migratório com escolhas, preferências e visões de futuro específicas” (2015, p. 161).

Pensar a criança como sujeito social, histórico e de direitos, nos coloca no papel de compreender e respeitar sua maneira de ver e se relacionar com o mundo, com a cultura, com o conhecimento, assim como, identificar suas necessidades e desejos. Esse entendimento nos “possibilita um encontro com as especificidades e as multiplicidades dos sujeitos crianças que produzem culturas infantis e resistem à colonização, opressão e à subordinação ao mundo adulto” (Pereira, 2021, p. 7).

Norões (2022, p. 219), destaca que esse processo de reconhecermos o outro deve ter em vista acolher, valorizar e, acima de tudo, respeitar a presença do outro

em diversos espaços que compõe a organização da sociedade. É por isso que estes indivíduos necessitam de espaços de diálogo para participar dos processos de elaboração de políticas e práticas de acolhimento, na sociedade e nos espaços escolares.

No âmbito desses movimentos, focalizamos a infância da criança imigrante, que nos provoca uma reflexão sobre o papel social da criança, para compreendermos os impactos que o processo de migração imprime em seus modos de viver na sociedade.

A partir destes pressupostos, as culturas presentes no contexto da infância têm ganhado visibilidade e novos olhares, numa perspectiva em que as relações e interações entre as crianças se constroem a partir de formas próprias de interpretação e de ações sobre o mundo.

Para além das construções teóricas, que consideram a criança como partícipe da vida social, seus direitos são considerados nas normativas legais. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n.º 13.257 de 8 de março de 2016), asseguram às crianças todos os direitos fundamentais de uma pessoa humana, como o direito à educação, à saúde, à alimentação, à vida e à liberdade. Além da proteção contra qualquer forma de discriminação, exploração ou opressão, a legislação lhes garante o direito ao desenvolvimento mental, moral, físico, social e espiritual.

Vale ressaltar que se hoje temos estes documentos, é resultado de disputas de espaços, uma vez que a elaboração do ECA envolveu diversos fatores da sociedade civil. O documento legal tem limitações e contribuições, pois, somente ele não garante os direitos de todas as crianças. Diante disso, após 34 anos de elaboração, é imprescindível que sejam formuladas políticas de permanência e a avaliação do documento, a fim de garantir a efetivação e garantia dos direitos (Sarmiento; Tomás, 2020).

No entanto, à revelia do aparato legal que garante os direitos fundamentais, no campo das migrações, a criança imigrante acaba convivendo com uma dupla vulnerabilidade: ser criança e ser imigrante em uma sociedade estruturada historicamente por relações adultocêntricas e de valorização da identidade nacional. Neste viés, o adultocentrismo, é uma das nuances coloniais presentes na nossa sociedade (Macedo *et al*, 2016) que, por sua vez, acaba por colocar a criança no lugar do “outro”, excluindo-a e desconsiderando seus conhecimentos próprios, ou seja, a

infância no contexto das migrações ainda é demarcada nesta visão, caracterizada pela rejeição e preconceitos que as definem.

A respeito disso, Norões (2022), em suas pesquisas sobre migração infantil aponta,

[...] uma tendência de parcialidade na abordagem do tema criança em processos de deslocamentos e a ausência de intersecções com áreas que aprofundaram em estudos sobre a infância. Segue sendo um desafio e uma lacuna a ser superada, considerando que as subversões à ordem, às hierarquias, às expectativas de vida, em virtude de diferentes motivações e condicionantes, têm pressionado diferentes áreas do conhecimento a produzirem sobre a migração infantil, e em específico sobre a criança migrante (2021, p. 439).

Portanto, em uma sociedade em que os movimentos migratórios estão presentes com diversos grupos étnicos, seria uma oportunidade de abrir discussões que considerem a heterogeneidade dos grupos de crianças, e os modos de viver a infância que elas possuem como modos de ser, pensar, agir, sonhar, perceber e sentir.

Está na hora de rompermos com a visão adultocêntrica, percebendo-as como importantes, que embora sejam dependentes dos adultos, não podem se limitar à isso, mas dar a oportunidade de respeitar a sua história e sua cultura, apreendendo em contato com seus pares, interpretando a seu modo o mundo que está ao seu redor. É imprescindível considerarmos as crianças envolvidas nos movimento migratório, uma vez que vivenciam todos os momentos do deslocamento enquanto sujeitos que possuem particularidades e sentimentos.

Nesta pesquisa, defendemos a necessidade de estabelecer um processo de acolhimento às crianças imigrantes e suas famílias, que possam ir além da matrícula e de orientações intersetoriais para atender suas demandas sociais e econômicas. Nossas reflexões apontam no sentido de um acolhimento pautado no respeito ao que a criança viveu com sua família, as marcas de suas raízes sociais e culturais, respeito à sua cultura e a sua dignidade enquanto uma criança detentora de direitos.

1.2.1 Invisibilidade e exclusão

No âmbito social, o não reconhecimento faz com que o sentimento de invisibilidade venha à tona, com características peculiares, como: a vergonha, a impressão de insucesso pessoal e o isolamento. Tomando como base os escritos de Tomás (2008), a autora destaca que ser invisível é como ser insignificante ou

inexistente, e esta condição da invisibilidade é provocada pelo não reconhecimento do outro.

Partindo deste pressuposto, de que as relações em sociedade são atravessadas pela construção de preconceitos, abordar a invisibilidade nesta pesquisa se torna uma discussão imprescindível, uma vez que os estudos sobre as crianças imigrantes nos apontam que estes sujeitos estão à mercê de atenção específica, respeito, valorização, acolhimento e políticas públicas que realmente assegurem os seus direitos.

Neste sentido, por invisibilidade, compreendemos o não-reconhecimento da criança imigrante enquanto um “Outro social”, constituindo-se como uma atitude produzida culturalmente e que gera um sentimento de indiferença por aquele cuja presença se torna insignificante (Tomás, 2008).

O conceito de “invisibilidade social” não é novo, nem original. Ralph Ellison foi o primeiro autor a tratar deste termo em seu livro “The Invisible Man”, que discute as condições dos afro-americanos, nos anos 40 nos Estados Unidos, como se fossem insignificantes para os outros. Desde então, o termo evoluiu e se caracteriza como o não reconhecimento do outro, a falta de dados e informações, a desigualdade e a exclusão (Tomás, 2009).

As pesquisas realizadas sobre o termo caminham em diversas áreas, como: na construção identitária das mulheres, nas questões da homossexualidade, na sociologia do trabalho nacional e internacional, fazendo emergir situações da sociedade que, na maioria da vezes, foram ignoradas e ocultadas no decorrer da história.

Por este motivo, as pesquisas sobre as temáticas que tratam esses sujeitos têm ganhado certa importância e relevância, uma vez que surgem novos estudos, vão aparecendo grupos sociais que estão, até então, invisibilizados. Neste sentido, Tomás (2009), acrescenta que, “os excluídos são cada vez mais visíveis saindo lentamente da sombra[...] e dão a palavra aos que estão condenados ao mundo do silêncio (p. 1513).

Sendo assim, ser invisível faz parte de alguns grupos sociais discriminados como, por exemplo, os negros ou as mulheres. Compreendemos a invisibilidade como um fenômeno social, uma vez que constitui-se nas relações do cotidiano, que cruzam as estruturas sociais, o “não-ver”, os outros sujeitos estão sob a luz de uma prática coletiva que carrega consigo uma significação social, ou seja, o ato de não vermos é

uma atividade orientada significativamente.

Ao considerarmos a criança imigrante, que se insere em uma nova cultura, que não a de origem, é preciso ir além dos aspectos da imigração, pensando que, ao estarem num contexto de invisibilidade, isto também desvela um processo de exclusão, que se expressa nas ausências de políticas públicas que realmente deem conta da complexidade imigratória, nas dificuldades devido ao não domínio da língua, dentre outros.

No entendimento de Martins (2002, p. 15), o próprio contexto social se encarrega de manter um estado de exclusão que impõe “formas de diferenciação social que imputam a determinadas pessoas a lugares sociais não participativos, excludentes, como se elas não pertencessem ao mesmo gênero humano das demais”.

Comumente, podemos perceber discursos acerca da defesa de igualdade de direitos, no entanto, a sociedade capitalista ainda se constitui excludente. Para Martins (2002), a exclusão é um problema social porque abrange muitos, a uns porque há a incerteza do seu próprio destino, e a outros, pela privação de viver com dignidade, ou seja, com o básico, como cidadãos.

Ainda, de acordo com o autor, a exclusão está na desumanização da própria sociedade contemporânea, que torna as pessoas como indiferentes por não ter um teto, trabalho, e, sobretudo, não ter esperança (Martins, 2002, p. 21).

A construção da nossa sociedade foi demarcada por processos excludentes de diferenciação, no entanto, é preciso questionar, debater e desconstruir tais mecanismos que foram sendo culminados na história, principalmente do nosso país.

Tomando isto por base, podemos compreender que na sociedade encontramos diversos grupos excluídos dos sistemas de produção, de acesso à condições básicas de existência, de dignidade, resultado de um sistema que produz, reproduz e naturaliza esta lógica de modo que atravessa as relações entre os indivíduos.

A partir disso, podemos afirmar que a exclusão e a invisibilidade são elementos que perpassam por alguns grupos, devido aos padrões definidos socialmente que legitimam estes movimentos e que os coloca neste lugar.

A medida em que estes grupos são excluídos, eles também se tornam invisíveis, e isso se dá pela indiferença em relação ao outro, o desconhecimento da sua existência e das suas peculiaridades.

Neste viés, é possível identificar a invisibilidade e a exclusão, quando se sabe

que elas existem, uma vez que há pesquisas e estatísticas que comprovam sua existência, entretanto, os dados acabam por não revelar suas condições concretas de vida, e as possíveis violações de direitos a que estão sujeitas.

Diante disso, é importante questionarmos qual o papel da escola frente à estes processos de exclusão social. Sendo este um fenômeno estrutural da sociedade, a escola pode pouco. Mas, mesmo sendo pouco, pode ser um caminho para um projeto de educação que lute e defenda a transformação social. Em outras palavras, segundo Sarmiento (2002), uma educação que existe para ser transformada e que, no momento presente é um mobilizador de mudanças.

Segundo Sarmiento (2002, p. 278), é indispensável,

quebrar com tudo aquilo que são os elementos simbólicos que constituem o senso comum da ação educativa, por parte dos professores e dos restantes elementos da comunidade educativa e que conduzem à exclusão dos saberes das crianças dos grupos sociais das classes populares e das minorias étnicas e culturais.

Este rompimento dos elementos cristalizados e institucionalizados é um movimento de aprender, ou seja, aprender a organizar a escola acreditando na transformação como algo realizável. Isto significa fundamentar, repensar, refletir tudo de novo, em busca de um caminho e esforço de pensar a sua ação. “É hoje indispensável repensar a escola para além das normas, repensar os seus fundamentos, repensar os seus projectos e este é um trabalho que mais ninguém poderá fazer” (Sarmiento, 2002, p. 278).

E é diante do contexto das instituições do município de Ponta Grossa, que apresenta um crescimento de matrículas de crianças imigrantes, que se comprova a necessidade de uma discussão precisa acerca disso, já que as políticas e as propostas educativas ainda são escassas.

Assim, a partir desta discussão, este estudo assume um papel necessário, principalmente quando se trata das crianças imigrantes e das suas famílias, bem como dos seus direitos, em que, especialmente quando tratamos de educação, estes precisam ser considerados, discussão esta que ficará a cargo do tópico seguinte.

1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES

Em nosso país, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº. 8.069/1990⁶) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº. 9394/1996) garantem a igualdade no acesso à educação. A Constituição Federal (1988) define, em seu art. 6º, o acesso à educação como um direito, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1998). Isto posto, o Estado brasileiro possui o dever de oferecer o ensino básico de forma universal e gratuita, como fica evidente no Artigo 205 e 206 da constituição:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1998).

E, também, no artigo 208, que dispõe sobre o dever do Estado de não somente oferecer o acesso, mas contribuir com políticas de permanência de crianças e jovens no sistema de ensino:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1998).

Esses direitos expressos na lei confirmam que o acesso à educação é assegurado, o que é reafirmado, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A partir destes documentos legais, a educação é entendida como um direito que deve ser garantido a qualquer criança ou adolescente, independente de sua situação, como imigrante ou refugiado. Vale ressaltar que o Estatuto não é voltado exclusivamente para o tema da educação, mas sim para a preservação de todos os

⁶ Cf: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Cf: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

direitos das crianças e dos adolescentes, sem diferenciação entre cidadãos nacionais ou estrangeiros, portanto, garantindo o que já está na constituição.

Ainda na LDB, no seu art. 3º, define:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola; III - **pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas**; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade;.XII - **consideração com a diversidade étnico-racial**. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Desta forma, o respeito e a igualdade de condições para o acesso e permanência da criança imigrante na escola devem ser garantidos levando em consideração suas necessidades.

Também, acordo com os artigos 30 e 45 da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas famílias (2003), as famílias imigrantes têm direitos de acesso às instituições educacionais sem nenhum prejuízo, bem como os filhos de trabalhadores migrantes devem ter as mesmas condições de igualdade que os brasileiros independente da sua documentação ou dos seus responsáveis.

Além do que foi mencionado acima, recentemente, em maio de 2017, entrou em vigor a Lei de Migração (Lei nº. 13.445) que assegura ao imigrante o direito à educação pública, sendo vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017). Em seu Art. 3º e Art. 4º:

Art. 3º A política brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - **universalidade, indivisibilidade** e interdependência dos direitos humanos; II - **repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo** e a quaisquer formas de discriminação, III - não criminalização da migração; IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; 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; XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do 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 segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos, X - **direito à educação pública, vedada a discriminação** em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Em 2020, no dia 13 de novembro, foi aprovada também, pelo Conselho

Nacional de Educação (CNE), a Resolução nº1, que delibera sobre a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação.

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, "c", da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória. 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2020).

Essas normas e leis elaboradas nas últimas décadas, e mais especificamente nos últimos anos, poderiam ser consideradas o bastante para assegurar o acesso e a permanência, com qualidade, à escola e à educação das crianças imigrantes.

No entanto, as leis, por si só, não asseguram esse acesso, mediante a demanda e especificidades no acolhimento delas. Moreira (2012), em sua tese, destaca que a legislação é uma documentação, mas, ainda não há diretrizes e caminhos que permitam sua efetivação.

Sabemos que as leis e resoluções que mencionamos acima são necessárias, mas, para que o atendimento seja garantido, são necessárias as políticas públicas que viabilizem a sua concretização na realidade, nas relações sociais. É importante ressaltar a importância e a garantia destes direitos, além de políticas públicas que realmente levem em consideração as necessidades destas crianças, bem como, de seus familiares.

O relatório anual elaborado pela OIM (Organização Internacional das Migrações, 2022), aponta que o número de imigrantes internacionais vem aumentando nos últimos anos. Segundo a estimativa atual, no ano de 2020 havia, no mundo, aproximadamente 281 milhões⁷ de imigrantes internacionais. Mas, vale ressaltar que a pandemia de Covid-19 provocou a restrição de acesso e a mobilidade das pessoas em alguns países, devido a diferentes cepas do vírus, indicando que esse fenômeno pode ter reduzido o número de imigrantes internacionais em cerca de dois milhões.

É importante ressaltar que, junto a essas milhares de pessoas que migram,

⁷ Cf. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>.

as crianças estão fazendo parte desse processo e vivendo com as suas famílias os dilemas e dificuldades que a imigração apresenta.

Trataremos a seguir de alguns dados que têm por base o relatório do ano de 2023, que foi elaborado a partir dos dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), e refere-se aos dados administrativos da Polícia Federal. Constam nesse Sistema, informações sociodemográficas, como sexo e idade e dados sobre os amparos legais.

Segundo os dados, no ano de 2022⁸, foi contabilizado, um total de 186.311⁹ imigrantes registrados no nosso país a partir das entradas nas fronteiras. No estado do Paraná, 19.691 e no município de Ponta Grossa, 264 imigrantes.

Considerando esse cenário, destacamos o crescente número de crianças imigrantes em nosso país, no entanto, é preciso fazer uma ressalva. Num primeiro momento, segundo o relatório do ano de 2022, o grupo de crianças e adolescentes, segundo todas as classificações, sejam eles adolescentes ou residentes, temporários, ou fronteiriços, identificamos que em 2022, chegou ao número de 66.031 imigrantes em nosso país (Cavalcanti, Oliveira, Silva, 2023, p. 118).

A figura 1, ilustrada abaixo, traz dados referentes à análises de crianças e adolescentes com amparos legais, categorizados na tipologia residentes, uma vez que é esse o grupo com amparos legais que possui características de permanência de longa duração no país.

⁸ Cf.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNDFiODhmMjUtNmRiNy00MWMzLThjOTAtZTdlZGZjZmViZjg1liwidCI6ImVjMzU5YmExLTYzMGltNGQyYi1iODMzLWw4ZTZkNDhmODA1OSJ9&pageName=ReportSection9b3637a54858b0741fea>.

⁹ Cf.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNDFiODhmMjUtNmRiNy00MWMzLThjOTAtZTdlZGZjZmViZjg1liwidCI6ImVjMzU5YmExLTYzMGltNGQyYi1iODMzLWw4ZTZkNDhmODA1OSJ9&pageName=ReportSection9b3637a54858b0741fea>

Figura 1- Número total de crianças e adolescente imigrantes registrados- Brasil, 2011 a 2021¹⁰

Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva (2023, p. 118).

Entre 2011 e 2016, houve poucas variações no volume, com aumento de registros a partir de 2017 até 2019; queda em 2020, e novo crescimento desde então. O gráfico a seguir indica que, no início da série histórica, havia 4.569 crianças e adolescentes com registro de residente, pouco menos da metade do somatório de todas as classificações para o mesmo público em 2011 no SISMIGRA.

Já em 2022, contabilizamos 51.032 crianças e adolescentes residentes, o maior de toda a série, representando 77% de todas as classificações para o mesmo público, contidos no Sistema, no último ano analisado. Tais resultados demonstram que, ao longo dos anos, além de ter havido um expressivo crescimento do número de crianças e adolescentes residentes no Brasil, houve também um aumento da proporção desse grupo em relação aos diferentes tipos de classificações.

Estes dados demonstram que, segundo os registros assinalados no SISMIGRA, o fluxo internacional para o país de crianças e adolescentes caracteriza-se, atualmente, por mais pessoas que permanecem por longo tempo em território nacional, diferente do que ocorria em 2011, que se caracterizava mais como uma migração fronteiriça e/ou temporária.

O perfil etário predominante entre os residentes mostra que as concessões para crianças na primeira infância e adolescentes mantiveram valores aproximados ao longo do tempo, alterando-se nos primeiros lugares. Nos últimos três anos, entretanto, o volume de crianças de 0 a 6 anos cresceu de forma mais acentuada,

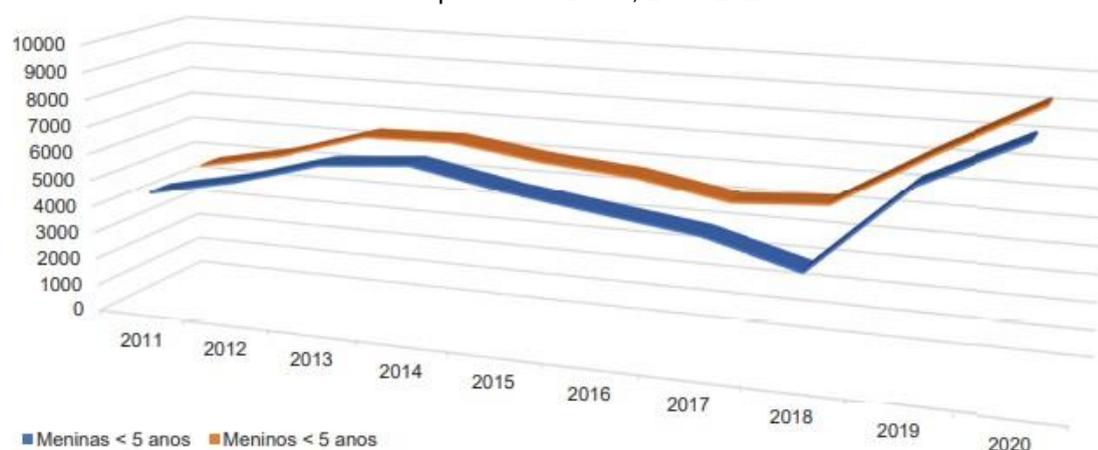
¹⁰ Cf. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatórios-a>

estabelecendo-se no topo das faixas analisadas até o ano mais recente de registro.

Mas, o fato de ter tópicos e discussões propriamente sobre esses sujeitos já é um avanço significativo, pois em outras análises realizadas percebíamos que as crianças se enquadravam nos mesmos critérios que os adultos, o que provocava questionamentos, pelo fato de não levar em conta as especificidades das crianças.

Outro dado considerável, trazido pelo relatório elaborado pela OBMigra, refere-se ao número de matrículas de crianças na Educação Infantil, conforme expresso na figura 2. Porém, o relatório mais recente (2022) não abarcou esta categoria, por isto, os dados são do ano de 2020.

Figura 2- Número de matrículas na Educação Infantil de crianças imigrantes menores de cinco anos, por sexo - Brasil, 2011-2020



Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva (2022, p. 22).

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, é destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo a creche responsável pelo atendimento de 0 a 3 anos. No entanto, como as matrículas deste segmento ainda não é compulsória, os bebês e crianças pequenas dependem do número de vagas ofertadas pelas redes públicas de ensino. Já na pré-escola, o atendimento de todas as crianças de 4 e 5 anos de idade é obrigatória. Aqui, ressaltamos a necessidade de um aprimoramento na categorização dos dados como forma de conhecermos o quantitativo de crianças de 0 a 3 anos matriculadas, como forma de analisarmos a política de acolhimento a elas.

Desta forma, com base nos dados do INEP¹¹, na série histórica de 2011/2020, as crianças imigrantes matriculadas na Educação Infantil no total foram 138.588. Segundo o relatório, no início da década de 2010, predominavam crianças nascidas na Bolívia, Paraguai e Estados Unidos, que estudavam, sobretudo, em São Paulo. Ao todo, estavam matriculadas, em 2011, 9.114 crianças entre 0 e 5 anos de idade, em sua maioria meninos (4.689), refletindo a razão de sexo demograficamente aceita nessa faixa etária, em função do maior volume de nascimentos de pessoas do sexo masculino.

Ao final da década, eram 17.974 crianças matriculadas, sendo 8.679 meninas, em sua maioria venezuelanas, haitianas e bolivianas. Chama a atenção os dados dos anos de 2019 e 2020. No ano de 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 em comparação a 2019 (Gráfico 2).

Os gráficos apresentados acima expressam, de uma maneira clara, o aumento no número de crianças imigrantes inseridas nos espaços escolares de Educação Infantil, neste caso, instituições públicas de ensino. Diante disso, vale ressaltar nosso compromisso com a educação pública de qualidade que atenda a todos, independentemente de cor, raça, gênero, etnia, dentre outros. Neste sentido, Santos (2001, p. 10) sintetiza de maneira especialmente oportuna: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. E acrescenta: “Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter”.

Diante disso, a seguir traremos dos dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), no que diz respeito aos matriculados na Educação Infantil em CMEIs e escolas. Vale ressaltar que no primeiro momento da pesquisa, iniciada em 2022, os dados foram computados a partir da nossa solicitação com a coordenação da Educação Infantil da SME.

Todavia, antes da nossa indagação, foi possível perceber que não havia informações sistematizadas sobre as matrículas de crianças imigrantes na Secretaria Municipal de Educação, dados estes que foram solicitados via *WhatsApp* para as diretoras dos CMEIS.

¹¹ Cf: INEP. Censo Escolar do Ensino Básico. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/microdados/2-sem-categoria/401387-inep>. Acesso: 27/09/2022.

Num segundo momento, pós qualificação, (2023), solicitamos novamente os dados atualizados e percebemos que a SME passou a ter um registro do número de crianças imigrantes no município, no entanto, realizamos a conferência ligando em todas as instituições que estavam na lista e os dados seguiam desatualizados.

Conforme as tabelas 1 e 2, que estão posicionadas a seguir, podemos visualizar os dados dos dois momentos em que solicitamos estas informações à SME:

Tabela 1- Cmeis e escolas que atendem crianças imigrantes na Educação Infantil, 2022 (PMPG-SME)

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE	NACIONALIDADE
Ana Neri (CMEI)	5	1 Haiti 3 Venezuela 1 Cuba
Itamara Aparecida Alves de Almeida (CMEI)	2	Venezuela
Guilherme Heller Bauer (CMEI)	1	Venezuela
Fabiane Hernandez Barbosa (CMEI)	3	Venezuela
Djalma (EF/CMEI)	2	Senegal e Haiti
Elisiane Do Rocio Hilegenberg Manys (CMEI)	1	Venezuela
Candida Leonor Miranda (CMEI)	3	Angola
Paulo Cunha Nascimento (CMEI)	2	Cuba e Venezuela
Odette C. (CMEI)	1	Venezuela
Gisele Maria Zander (CMEI)	7	Venezuela
Cleris Roseana Ribas Joslin (CMEI)	1	Haiti
Marlene Perez (CMEI)	1	Peru
Padre Livio Bosetti (CMEI)	1	Venezuela
Aldo Bonde (EF/CMEI)	1	Venezuela
Dinailce (CMEI)	1	Venezuela

Fonte: Dados fornecidos pela SME (2022).

Tabela 2- Cmeis e escolas que atendem crianças imigrantes na Educação Infantil, 2023(PMPG-SME)

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE	NACIONALIDADE
Elisiane Do Rocio Hilegenberg Manys (CMEI)	4	Venezuela
Fabiane Hernandez Barbosa (CMEI)	1	Venezuela
Gisele Maria Zander	1	Venezuela
Helena Parigout De Souza Cruz (CMEI)	1	Estados Unidos
Maricy Cardoso Teixeira Pinto (CMEI)	1	Venezuela
Marlene Perez (CMEI)	1	Peru
Odette Maria Brauner (CMEI)	1	Venezuela
Petronio Fernal (CMEI)	1	Venezuela
Aldo Bonde (EF/CMEI)	3	Venezuela
Amadeu Puppi EF/CMEI)	1	Venezuela
Egdar Zanoni (EF/CMEI)	1	Venezuela
Loise Foltran De Lara (EF/CMEI)	2	Venezuela e Haiti

Fonte: Dados fornecidos pela SME (2023).

De acordo com os dados apresentados, é perceptível que há um número

expressivo de crianças imigrantes nos espaços educativos, no entanto, os números diminuem em relação ao quadro 1 pelo fato de que muitas crianças estavam finalizando a Educação Infantil, logo, nos dados do ano de 2023 estão computados como crianças inseridas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percebê-las se constitui como uma provocação para compreendermos seus dilemas, suas formas de superar os obstáculos e entender seus modos de ser no mundo, um mundo diferente daquele em que vivia. Assim, é preciso considerá-las em suas relações com a nova cultura em um espaço educativo. A escola, neste caso, se revela como porta de entrada para a nova cultura, novas relações, trocas e crescimento.

Como podemos perceber, a rede municipal de ensino do município de Ponta Grossa, de acordo com dados de março/2023, atende 18 crianças imigrantes, na Educação Infantil. A partir do quadro, percebe-se que o maior número de crianças está concentrado em nacionalidades latino-americanas, sendo o número mais expressivo aquelas advindas da Venezuela, totalizando 15 crianças.

Este número significativo de crianças advindas da Venezuela nos sugere que a migração se deve ao momento histórico, político e econômico que esse país está enfrentando. Segundo dados da ACNUR¹² (Agência da ONU para Refugiados), as pessoas continuam deixando a Venezuela para escapar da violência, da insegurança e das ameaças, assim como, da falta de alimentos, remédios e serviços essenciais, isto por conta do regime autoritário do governo Maduro.

Já a nacionalidade haitiana, também aparece no quadro, sugere-se pelo cenário catastrófico causado pelos desastres naturais que assolaram o Haiti associado a crises políticas e econômicas que motivou milhares de haitianos a migrarem para outros países. Atingido por terremotos, a destruição de infraestrutura urbana, casas e edifícios, assim como, a morte de pessoas e os inúmeros feridos e desabrigados são algumas das consequências. O Haiti, entretanto, enfrenta até hoje as consequências de sismos que ocorreram há, pelo menos, uma década. O Brasil foi um dos principais destinos desse fluxo migratório a partir de 2010.

Em uma pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso, já havíamos

¹² Cf.

<https://www.acnur.org/portugues/venezuela/#:~:text=As%20pessoas%20continuam%20deixando%20a,alimentos%2C%20rem%C3%A9dios%20e%20servi%C3%A7os%20essenciais>. Acesso em: 03 out 2023.

realizado este levantamento, e escolas municipais e CMEIS, acolhiam ao todo 32 crianças, sendo 9 na Educação Infantil e 23 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É evidente o crescimento do número de crianças que estão chegando no nosso município e se inserindo nas escolas, quando comparamos os dados, identifica-se que hoje, somente na Educação Infantil, há 18 matrículas de crianças estrangeiras. Neste momento, não iremos nos ater às crianças do Ensino Fundamental, mas segundo os dados há 82 crianças matriculadas nesta etapa da educação básica.

Desse modo, neste momento do texto faz-se necessário uma observação. A SME contabiliza os dados das crianças que nasceram em outros países, ou seja, de nacionalidade estrangeira. Mas há um número significativo na rede municipal de crianças que nasceram no Brasil, mas, seus familiares são pessoas imigrantes, o que também é importante considerar, uma vez que as crianças estão inseridas na organização familiar em que a cultura do país de origem é mantida por seus responsáveis.

Diante do exposto, é importante caracterizarmos os lugares em que as crianças imigrantes e suas famílias vêm ocupando na nossa sociedade. Especialmente em nosso país, que recebe muitas pessoas nesta condição, faz-se imprescindível viabilizar processos de permanência, acolhida e valorização das histórias de vidas.

E, ao se tratar do direito à educação, não diz respeito somente a inserção nas instituições educativas, mas reconhecer as necessidades e especificidades destas crianças para serem percebidas e pensadas. Pois, ainda ocupam o lugar da invisibilidade e da exclusão, que estão enraizados na nossa sociedade, e cabe a nós discutirmos tais concepções.

Num contexto social mais amplo, os dados da SME, e também das pesquisas, revelam que essas crianças desejam ser acolhidas e respeitadas. Por isso, o próximo tópico é um convite à uma perspectiva e um possível caminho para que elas sejam percebidas.

1.4 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO: CONCEITOS, NUANCES HISTÓRICAS E REFLEXÕES

O presente estudo requer uma abordagem que permita vislumbrar possibilidades para a implementação de um processo educativo e ações educativas

que se pautem na acolhida e no respeito à diversidade. Neste sentido, traçaremos um caminho reflexivo que possibilite a compreensão dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo e como estes termos têm sido delineados no âmbito da pesquisa e das práticas sociais, especialmente na América Latina e no Brasil. É válido destacar que pudemos perceber que a temática ainda é pouco discutida, visto que não há muitos textos que tratam dos princípios que embasam essa perspectiva teórica, bem como, seu surgimento no decorrer da história.

Antes de nos atermos aos conceitos deste tópico, é preciso esclarecer que Laraia (1986), ao definir a cultura, aponta que ela é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Culturas diferentes com pessoas diferentes têm inúmeras percepções sobre determinadas causas e coisas.

No entanto, a nossa herança cultural desenvolvida por meio de várias gerações, nos condiciona a reagir depreciativamente em relação ao outro, àquelas que “agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade” (Laraia, 1986, p. 67).

Ou seja, o modo de ver o mundo, os diversos comportamentos, as apreciações de ordem moral e valorativa são elementos que estão enraizados em uma herança cultural, sendo resultado da operação de uma determinada cultura.

O fato de que o homem vê o mundo através da sua cultura traz consequências, como a propensão a considerar os seus costumes os mais corretos e naturais. Neste sentido, esta percepção pode causar conflitos sociais que atravessam o racismo, a xenofobia, a intolerância, veiculadas por um discurso que justifica a violência, a exclusão e o desrespeito com os outros.

Laraia, aponta uma certa dicotomia entre “nós e os outros”, sendo os primeiros os melhores, dividindo a sociedade, resultando na estranheza em relação aos outros, naturalizando o “costume de discriminar os que são diferentes, porque pertence a outro grupo”. (1986, p. 74).

Este estudo defende e sinaliza a necessidade de rompermos raízes culturais que não consideram outra vida humana, que desrespeitam outras formas de se viver. Atualmente, nossa sociedade se constitui e é demarcada por meio de múltiplas culturas, por isto, é imprescindível valorizar cada sujeito, compreendendo suas maneiras e características próprias de viver e encarar o mundo.

Diante do exposto, Gonçalves e Silva (2004), destacam que o multiculturalismo, desde sua origem, aparece relacionado a ação de grupos

culturalmente negados e dominados, que juntos reagiram para serem respeitados e reconhecidos. Este é um dos princípios que favoreceu os movimentos multiculturalistas.

Vejamos que o multiculturalismo também é o resultado de uma consciência coletiva, na qual emergiu oposições de “centrismos” culturais, ou seja, o ponto de partida é a pluralidade das configurações sociais. Entretanto, a proposta de reconhecimento a partir do multiculturalismo seria a diversidade cultural no centro das preocupações. Gonçalves e Silva (2004) salientam a importância e necessidade de,

Uma visão crítica do próprio conhecimento transmitido pelas instituições organizadoras de cultura. Aqui, incluem-se não apenas as escolas, as universidades, os museus, as salas de exposições artísticas, etc., mas também a grande mídia e todos os veículos de comunicação, tais como: livros, filmes, vídeos e outros (2004, p. 15).

A partir desta visão crítica proposta pelos autores, faz-se necessário repensar as possibilidades dos meios de comunicação para a construção de percepção relacionadas à cultura, raça e etnicidade. O conhecimento transmitido reforça a cultura euro-ocidental, ou seja, cristão, branca, capitalista, cientificista, racionalista, e acaba por silenciar outras culturas ou encarando-as como inferiores (Gonçalves; Dias, 2004).

Neste sentido,

As categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores (Gonçalves; Silva, 2004, p. 16).

A discussão e análise do multiculturalismo não tem o mesmo significado em países europeus como nos países latino-americanos, basta relembramos que boa parte das críticas de superioridade cultural estavam relacionadas aos valores euro-ocidentais. Portanto, ao tratar de multiculturalismo, é imprescindível atentar-se rigorosamente aos lugares que os autores estão situados, visto que há variados posicionamentos sobre o tema. Gonçalves e Silva (2004), em seus estudos, traz um exemplo de uma obra escrita por autores da península ibérica que analisam de forma contundente, referindo-se a cultura latina como “massacrante” para as crianças ciganas de sua região.

De acordo Moreira e Candau (2008), a América Latina e, especificamente, no nosso país, a discussão multicultural apresenta uma configuração específica. A história do nosso continente retrata uma construção multicultural muito significativa,

na qual as relações interétnicas foram se delineando por toda a história, muitas vezes, trágica e dolorosa principalmente quando se trata dos grupos indígenas e afro-descendentes.

A formação histórica do nosso continente está definida “pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade.” (Moreira; Candau, 2008, p. 17). Diante disso, a questão do multiculturalismo se depara diante da nossa própria formação construída socioculturalmente, partindo do pressuposto do que silenciamos e negamos, e o que valorizamos na nossa cultura hegemônica. Os mesmos autores citados acima destacam que,

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (Moreira; Candau, 2008, p. 17).

A partir desta compreensão, entendemos que uma sociedade multicultural, em geral, é marcada por discriminação, preconceitos, desigualdades e estereótipos culturais e raciais.

Especialmente em nosso país, “o mito da democracia racial que se supõe existir no Brasil, foi provavelmente, um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzidas no mundo” (Gonçalves; Silva, 2004, p. 73). Porém, o discurso sustentado por um orgulho nacional, não abre mão da produção cultural orientada integralmente por valores euro-ocidentais. Ao mesmo tempo que a pluralidade étnica recebe admiráveis falácias, os negros, índios, imigrantes e mestiços vivem a discriminação em todos os lugares, sendo em um só momento alvos de exaltação e exclusão.

No entanto, no início do século XX, alguns estudos voltados à relações raciais na cidade de São Paulo começam a dar visibilidade ao multiculturalismo no Brasil. A fim de reivindicar para negros e mestiços oportunidades igualitárias de se integrarem na sociedade. Em consequência disso, estas organizações começam a articular seus ideais com reivindicações socioeconômicas.

De grosso modo, as primeiras iniciativas, de forma efetiva, começam a realmente aparecer no Brasil, somente no final dos anos 40, quando as organizações negras passam a enfrentar diretamente, e colocar em cheque, as estruturas ideológicas que perpetuavam naquele dado momento histórico.

Gonçalves e Silva (2004), destacam que tais enfrentamentos colocava em questão as representações étnicas do nosso país, principalmente, quando a elite brasileira insistia em conservar a imagem do Brasil como um país branco.

Outro fator essencial para a discussão do multiculturalismo no Brasil foi a criação da ONU e UNESCO, pois, pesquisas financiadas por estas organizações revelam a realidade de um país que mascarava uma população que não existia, ou seja, “abandonava-se a visão idílica que buscava elaborar acima da pluralidade étnica os fundamentos de uma “cultura mestiça”, do “caráter brasileiro”, ou do espírito de ‘brasilidade’” (Gonçalves; Silva, 2004, p. 80).

Entretanto, este movimento não eliminou os ideais do “passado”, que persistiram no mercado de trabalho urbano, no sistema educacional, sindicatos e partidos políticos da época.

Então, neste período, entre o final dos anos 40 e início dos anos 50, surgiu uma corrente culturalista que evidenciou o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, partindo do pressuposto que as outras culturas tinham que ser eliminadas pelo fato de haver uma cultura dominante. Uma das principais reivindicações era o modo que a imagem dos negros era representada na literatura, “ela não só desprezava um de seus segmentos étnicos, como também reforçava o papel de assujeitamento a que foram submetidos” (Gonçalves; Silva, 2004, p. 87).

De acordo com Gonçalves e Silva (2004), pode-se dizer que o movimento multicultural no Brasil se consolidou a partir,

Da abertura do movimento negro à causa de libertação dos “novos africanos”, a influência da Teoria da Negritude, os aportes sociológicos que desmitificam o mito da democracia racial e as mudanças na conjuntura nacional que propiciam o debate sobre a unidade nacional, tudo isso forma o contexto sobre o qual se prepara um caminho mais sólido para o desenvolvimento das ideias multiculturalistas (2004, p. 85).

Destacamos que, neste trabalho, foi mencionado brevemente como se consolidou o movimento multiculturalista em nosso país, tendo sua base no movimento das causas raciais. Mas vale ressaltar que, ainda não foi o suficiente, visto que, a discussão acerca da temática do multiculturalismo só ganhou evidência nos anos 80 na agenda dos militantes.

É válido lembrar que, a conceituação e compreensão do multiculturalismo não se constituiu a partir do ambiente acadêmico, mas, primeiro se deu a partir das lutas de movimentos na sociedade, por meio de grupos sociais excluídos, marginalizados

e discriminados, singularmente às identidades negras, que como pudemos perceber, se constituem o *locus* do multiculturalismo.

Na academia, a discussão só ganhou visibilidade em um segundo momento. Segundo Candau (2008a), a presença das discussões sobre o multiculturalismo, no ambiente acadêmico e em suas pesquisas, ainda é frágil, aparecendo de modo esporádico e pouco sistemático, talvez por estarem relacionadas à movimento sociais e a militância, atravessando o meio acadêmico e o social. Por outro lado, a autora também aponta que a temática ainda é recente. Por isso, também, pouco aparecem nos processos de formação inicial e continuada e, quando aparecem, é a partir de iniciativas pessoais de alguns professores e formadores.

Hoje, o multiculturalismo tem enfrentado uma problemática polissemia do termo, como: multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário, dentre outras, que vêm se multiplicando pelas diversas concepções e vertentes multiculturais. (Moreira; Candau, 2008). Por este motivo, destacamos a importância de apresentar no texto a concepção que este trabalho assume.

Tomamos por base a ideia definida por Moreira e Candau (2008), que apontam a necessidade de distinguir duas abordagens importantes na concepção de multiculturalismo: uma descritiva e outra propositiva. Segundo os autores, a perspectiva descritiva,

afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural (Moreira; Candau, 2008, p. 19).

Como já foi mencionado anteriormente, o multiculturalismo, no nosso continente, assumiu características diferentes de outros lugares, como nos Estados Unidos e nas sociedades europeias. Ou seja, cada contexto assume uma especificidade de acordo com o momento histórico em que se encontra.

A segunda, a perspectiva a propositiva, compreende o multiculturalismo,

Não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (Moreira; Candau, 2008, p. 20).

A perspectiva propositiva nos convida a conhecer outras concepções que podem inspirar esta construção, tanto que hoje, autores dialogam a partir deste viés.

Entretanto, Moreira e Candau (2008), destacam que se situam em uma terceira perspectiva, que propõe “um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (2008, p. 22).

Ao tomarmos consciência disso, o multiculturalismo de uma sociedade passa a desenvolver uma dinâmica social pautada no interculturalismo. Ou seja, têm por base e orienta-se a partir do reconhecimento dos “diferentes” com diálogo, respeito, igualdade de direitos e oportunidades, mesmo que tenhamos universos culturais diferentes.

É comum encontrarmos algumas publicações que utilizam os termos multiculturalismo e interculturalismo como sinônimos. No entanto, neste estudo compreendemos que o multiculturalismo, de grosso modo, se refere a uma atitude de reconhecer e considerar a presença de vários grupos culturais em uma mesma sociedade. Já o interculturalismo é visto como a busca por favorecer a inter-relação entre diferentes culturas. (Candau, 2010).

Essa dialogicidade entre o multi/interculturalidade precisa ser construída numa relação respeitosa com o outro e em constante aprendizado e trocas. Para Candau (2010), esse movimento é,

Marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e grupos involucrados e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (2010, p. 56).

A discussão sobre a interculturalidade assume diversas nuances em variados contextos, que buscaremos trazer brevemente no corpo do texto. De acordo com as leituras, a sensibilidade sobre o tema da diversidade cultural é historicamente recente, mas o cruzamento e encontro entre culturas é antigo. Fleuri (2003), já destacava que a temática, geralmente, resume-se à pretensão de impor um ponto de vista único e válido.

As nuances dos processos de colonização e contextos históricos de alguns países nos ajudam a compreender essa percepção da valorização de cultura hegemônica sobre outras. A concepção etnocêntrica vem justificando, ao longo da história, a maneira como se deu processo de colonização nos Estados Unidos, Canadá, países da América Latina dentre outros, marcados por processos de

escravidão, genocídio dos povos nativos, obrigando-os a aceitar a cultura dos recém chegados, buscando extinguir e excluir toda história cultural dos povos que já estavam naquele território.

Especificamente nos Estados Unidos, sua construção se deu a partir de lutas contra a escravidão, contradizendo o que estava no plano do discurso, mas de grandes crises no âmbito das relações entre os diversos, haja vista as discussões das relações entre negros e brancos. É a partir disso que se consolidou “o processo de construção de uma nação unitária acomunando em uma mesma identidade americana pessoas etnicamente diferentes” (Fleuri, p. 2003). Acreditava-se que, com a convivência entre grupos étnicos diferentes, houvesse uma assimilação cultural única, em que cada indivíduo esquecesse suas origens culturais. O movimento caracterizou um fenômeno que foi chamado *melting pot*, que significa, de acordo com Seyferth,

Um processo social de paulatina perda cultural com aceitação do modo de vida e do nacionalismo/patriotismo americano, supondo integração. Na perspectiva americana, tal processo integrativo incorporava nacionalidades européias mas excluía as “raças” (negros, indígenas, asiáticos, etc.) (2000, p. 171).

No entanto, as aparências mascaradas sobre a diversidade cultural e racial não passou despercebido, pelo contrário, se transformou em desigualdades sociais e processos de marginalização. Em virtude disso, os grupos étnicos invisibilizados buscavam encontrar novas organizações, unindo forças em prol da defesa de suas identidades originárias.

Fenômeno próximo a esse aconteceu na Europa, após a Segunda Guerra Mundial, pelo fato de acolherem muitos imigrantes do mundo para reconstruir a sociedade destruída pelo conflito militar. Inicialmente, particularmente na Inglaterra, a ideia de que todos os homens eram iguais era muito forte, excluindo o argumento que o grupo de estrangeiros era desprivilegiado.

Em torno de 1960-1970, houve um esforço para promover a assimilação dos estrangeiros, que “estimulava os imigrantes a abandonar a cultura de origem, vista como deficiência. Ao mesmo tempo, desenvolveram-se trabalhos que tentaram promover a integração e assumir a necessidade de dar espaço à diversidade para criar clima de respeito mútuo e tolerância” (Fleuri, 2003, p. 19).

As propostas da interculturalidade surgiram então a partir das demandas das identidades indígenas na América Central e América Latina. Fleuri (2003), afirma que, a partir do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, o modelo político do Estado-

Nação foi questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. Também, as revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamaram a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas por meio de programas educativos e políticas públicas adequadas.

A partir de então, algumas respostas políticas começam a ser elaboradas pelos governos. Por exemplo, no Chile, passam a reconhecer, pela primeira vez, a multietnicidade no país, compostas pelas etnias Mapuches, Aymaras, Rapa Nui, Atacamenhos, Colla, Kawashar e Yagana, considerando, inclusive, a Educação Intercultural Bilíngüe propiciada pela Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), promulgada em março de 1990, assim como pela Lei Indígena, ambas promulgadas em março de 1990.

No Brasil, o movimento da interculturalidade começou a ganhar força na década de 70, a partir da luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e culturais das comunidades indígenas e da população afro-brasileira. Estas comunidades estão desenvolvendo suas identidades sociais e culturais únicas por meio de luta por seus direitos e do reconhecimento que estão recebendo em nível legal e social. Vale ressaltar que houve avanços no nível legal, mas no social há ainda um caminho a ser percorrido.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco significativo para repensar as relações entre o Estado e os direitos das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe. “Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Fleuri, 2003, p. 21). A constituição¹³ também assegura a eles o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais.

Paralelamente a isso, a identidade afro-brasileira vem se fortalecendo na luta pela garantia dos direitos humanos e identidades sociais. Neste sentido, foi a partir dos movimentos sociais que o reconhecimento e valorização da cultura começou a

¹³ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

ganhar visibilidade e articular-se a outras lutas sociais, abrindo caminhos para a discussão sobre a interculturalidade.

É neste âmbito que a interculturalidade vai se configurado como um objeto de estudo e pesquisa, com o objetivo de,

Tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social (Fleuri, 2003, p. 23).

O que se compreende sobre intercultura, refere-se a um campo complexo que envolve múltiplos sujeitos sociais, com diferentes perspectivas e em variados contextos.

Na América Latina, as diversidades culturais foram historicamente negadas, invisibilizadas e deixadas à margem de propostas políticas, pautando-se em um ideal homogeneizador, ocidental e europeu.

É possível perceber que em diversos contextos históricos a cultura “do outro”, ou seja, o negro, indígena, pobre, imigrantes, sempre foram alvos de negação, silenciamento e exclusão. Bauman (2017), trabalha os processos de imigração na perspectiva dos “estranhos que batem à nossa porta”, nos permitindo analisar e compreender o pensamento descrito nas entrelinhas das sociedades que foram construídas a partir de uma “ideia” de comprometimento do padrão/modelo aos que estamos acostumados a conviver, na cidades, nos bairros, nos trabalhos, dentre outros.

Para o autor, estranhos tendem a causar anseios por serem “diferentes”, numa perspectiva de que o diferente é o responsável por causar o indesejável. E, ao estarem em nosso meio, aparecendo cada vez mais, acabam “assombrando” todos os setores da população.

Estranhos, são diferentes do que estamos acostumados a conviver todos os dias, sabemos muito pouco, passamos a não compreendê-los e silenciá-los pelo simples fato de não estarem nos “parâmetros” que estamos acostumados. Neste sentido, assumir uma postura a partir da interculturalidade requer um compromisso com todas as culturas, respeitando-as e compreendendo-as como fundamentais para que haja interação entre elas. Mas não deixa de ser algo complexo e desafiador, pois a sociedade em que estamos inseridos tende para uma visão na qual há apenas algumas culturas dominantes, silenciando as demais. E é por isso que, ao promover

um diálogo intercultural, há aberturas de interações entre diversos grupos socioculturais.

Neste sentido, Candau (2008a) destaca que a perspectiva intercultural tem várias características específicas, sendo uma delas, o favorecimento de algumas identidades e culturas específicas, resultado disso a não valorização da riqueza das diferenças culturais.

Outra característica, as especificidades de cada cultura, uma vez que elas não se fixam à lugares, mas os sujeitos a carregam consigo, como algo que é pertencente à ela. No entanto, as culturas aprendem uma com as outras, ou seja, unindo uma à outra ocorre aprendizados.

Por fim, as relações culturais precisam ser valorizadas, tomando como pressuposto sua importância, mesmo que muitas sejam alvo de discriminações e preconceitos.

Essa perspectiva dialoga com os escritos de Santos (2019), que nos dá suporte para tecer algumas análises a partir do seu livro, “O fim do Império Cognitivo”, no qual o autor elenca conceitos importantes que nos ajudarão nesta discussão.

Dentre os conceitos, Santos descreve sobre as “Epistemologias do Sul”, que representam os conhecimentos que são apagados e ignorados pelas culturas dominantes. Ou seja, referem-se ao movimento de legitimar conhecimentos que envolvem diversos grupos sociais, que, geralmente, são vítimas da opressão, injustiças, e variadas destruições advindas das vertentes do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Vale ressaltar, que trata-se de um Sul epistemológico e não-geográfico.

Portanto, Santos (2019) destaca que, “o objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas aspirações” (2019, p. 17). Por isso, os conhecimentos que as epistemologias do sul tentam validar são, geralmente, relacionados às práticas de resistência contra a opressão.

E é a partir destas considerações que a interculturalidade vai se constituindo, pois, de modo geral as perspectivas de culturas dominantes (ocidental e européia) vêm sendo construídas num viés de modelo de cultura universal. A partir disso, Fleuri destaca que,

Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural.

A doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos “desenvolvidos” dirigem aos “subdesenvolvidos” para favorecer o seu crescimento (2003, p. 18).

O autor também acrescenta que essa compreensão contribui para a propagação e manutenção dos saberes mais fortes contra as formas culturais que muitas vezes são consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. Diante disso, é importante atentarmos o nosso olhar para a educação e de que forma essa discussão se assume no ambiente educativo.

De acordo com Fleuri (2000) um dos primeiros escritos que propõe os conceitos fundantes da educação intercultural foi elaborado pela UNESCO, a partir da “Declaração sobre raça e sobre conceitos raciais de 1978. Afirmando que,

Todos os grupos humanos, seja qual seja sua composição e origem étnica, contribuem com suas próprias características para o progresso das civilizações e das culturas que, em sua pluralidade e graças a sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade (2000, p. 1).

O documento também enfatiza que precisamos estar conscientes de que, “o processo de descolonização e de outras mudanças históricas que conduziu a maior parte dos povos anteriormente dominados a recuperar a sua soberania, fazendo da comunidade internacional um conjunto universal e diversificado” (2000, p.1).

E reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional” (UNESCO, p. 3).

Para Fleuri (2000), a perspectiva da educação intercultural indica que as diferentes culturas se relacionam, por meio de uma atividade de interação ou não, mas este movimento se caracteriza por um elemento específico da educação intercultural, o que pressupõe ações e opção deliberadas, principalmente no campo da educação.

A perspectiva intercultural na educação também seguiu os mesmos caminhos e ideais pela valorização do multiculturalismo, ou seja, a partir de movimentos e reivindicações de grupos étnicos culturais, principalmente negros. Neste sentido, as lutas sociais e a interculturalidade na educação não podem ser consideradas fenômenos distintos.

Segundo Fleuri (2000), há alguns autores que diferenciam a perspectiva multicultural e a perspectiva intercultural de educação, mas, ambos são processos históricos em que as culturas se encontram e nesse encontro, interagem entre si. A

diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo está no modo em que encaramos as interações culturais, principalmente nas práticas educativas. Fleuri (2000), aponta três distinções em relação ao campo educacional.

A primeira delas, seria que no multiculturalismo, o educador apenas considera que a nossa história e sociedade é permeada pela diversidade cultural como um fato. Já o educador que passa da perspectiva multicultural à intercultural, busca construir um projeto educativo intencional a fim de possibilitar as relações entre pessoas de culturas diferentes.

A segunda distinção se refere às práticas educativas, em que também podemos perceber distinções entre as perspectivas. Na multicultural, compreende-se, de modo geral, que as diferentes culturas são um objeto de estudo, como um conteúdo a ser aprendido. Ao contrário da intercultural, que não se reduz à um conteúdo a mais, mas como os outros grupos étnicos vivem e interagem com a sociedade, compreendidas como contexto complexo que podem ter visões de mundo diferentes.

A terceira diz respeito à ênfase nos sujeitos da relação. A educação intercultural se dá a partir das interações e relações com pessoas de diferentes culturas, não se resume à “culturas” de modo abstrato, mas valoriza os sujeitos como “criadores e sustentadores das culturas”, que produzem saberes e são pessoas históricas, que fazem cultura (Fleuri, 2000, p. 77).

Diante disso, para o autor a educação intercultural,

Se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (2000, p. 77).

Esta definição, indica que a “educação intercultural”, ultrapassa a perspectiva multicultural, pois, reconhece, defende e valoriza as particularidades de cada grupo cultural. Além disso, nos dá possibilidade de construir uma relação recíproca entre eles, de conhecimento e interação, promovendo mudanças em cada indivíduo, favorecendo a sua própria consciência. Ainda, na medida em que os sujeitos passam a relacionar-se, estereótipos e preconceitos passam a ser questionados.

As reflexões e discussões sobre uma educação com caráter intercultural é algo recente, mas que, a cada dia, tem se tornado uma temática importante, que envolve além de questões pedagógicas, questões que permeiam motivos ideológicos, sociais e culturais.

Ao fazermos referência ao contexto histórico, Candau (2010), aponta que essa preocupação surgiu há cerca de trinta anos, nos Estados Unidos, a partir de reivindicações de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras. A partir disso, podemos constatar que a perspectiva intercultural na educação está associada à sociedades diferentes e se constitui em cada um e em dados momentos históricos.

Neste período dos Estados Unidos, a Europa Ocidental se preocupou, devido à intensificação e crescimento da imigração cada vez mais presente, com pessoas de variados continentes, assim como nas últimas décadas no Leste Europeu. Este contexto acabou criando novas circunstâncias, entre as quais, a presença significativa de imigrantes nas escolas públicas, resultando em uma problemática no campo educacional. Neste caso, as estratégias adotadas tenderam a facilitar a inserção dos sujeitos, promovendo a assimilação cultural, mesmo tendo por base a negação e ignorância da cultura de origem desses sujeitos.

Já na América Latina, as discussões caminham a partir de um novo olhar, surgindo em população indígenas no Peru,

As primeiras demandas de exigências educativas que emanam da diversidade cultural de nosso país se deram nas primeiras décadas deste século, graças a José Carlos Mariátegui e Luis E. Valcárcel. Conjuntamente com as necessidades de ordem étnico e cultural, eles perceberam agudamente as necessidades sócio-econômicas das populações quéchuas e aimaras. Por esta razão, Mariátegui postula que o problema do índio no Peru é o problema da terra. Valcárcel, desde seu papel de educador, propõe o funcionamento de Núcleos Escolares Camponeses que oferecessem uma educação integral às crianças, que incluísse componentes de preparação para o trabalho, um caráter agropecuário e outro técnico (Cartillo; Mallet, 1997, *apud* Candau, 2010, p. 50).

Especialmente a partir da década dos anos 50, a contribuição para discussões sobre interculturalidade, vem sendo um movimento enriquecedor e significativo para a proposição de componentes culturais de diversos grupos. Desde essa época, as experiências educativas em países latino-americanos, visam atender de maneira igualitária os grupos sociais excluídos, no entanto, vale ressaltar que existem reivindicações e esforços de grupos de ativistas, intelectuais e pesquisadores para que isso seja concretizado, embora ainda não seja o que de fato encontramos no ambiente social e educativo.

É importante pensar que uma educação que leve em conta a diversidade cultural surgiu na América Latina, e antecede as discussões atuais e internacionais. No entanto, não se restringe a determinar de onde surgiu uma educação intercultural

como forma de valorização, mas considerá-la como um princípio.

Neste estudo sustentamos a ideia de cultura escolar e educação a partir da perspectiva intercultural, defendida por Candau (2008a). Trata-se de uma educação que reconheça o outro, pautada no diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação que leve em consideração a cultura dos que chegam, que enfrentam conflitos de poder na nossa sociedade, e que juntos possam construir um projeto comum, no qual as diferenças sejam incluídas.

Diante das reflexões realizadas, podemos direcionar o nosso olhar especialmente para a imigração e sua relação com a interculturalidade, principalmente quando se trata de educação e escola.

O fenômeno da imigração vem crescendo cada vez mais em nossa sociedade, e este é um cenário que já está muito presente no contexto mundial, e em nosso caso, municipal, já que várias famílias de diferentes nacionalidades residem em nossa cidade. Ao chegarem no município, as famílias buscam instituições que possam auxiliá-los, dentre elas, a escola.

Jórdan (2010), destaca que a escola, como instituição social, é uma das principais instituições que vivenciam este cenário, devido a chegada de crianças imigrantes. Com isso, a diversidade cultural é uma realidade cada vez mais comum no ambiente escolar. Todavia, os contextos educativos apresentam, de modo geral, certa heterogeneidade, mas, segundo o autor, já passou do momento de assumir outra postura pedagógica diante das nossas crianças, sobretudo, a entender que estamos inseridos em uma sociedade irreversivelmente mais global, pluralista e multicultural.

Diante disso, realizar uma discussão sobre a educação intercultural e seus princípios norteadores é primordial e, nesse sentido, Jórdan (2010), nos indaga sobre como deveria ser uma educação intercultural sensata e, em seguida, tece algumas reflexões.

O autor aponta que para responder este questionamento é necessário assumir a nossa sociedade como multicultural, mesmo que haja um grupo maior com identidade cultural específica, mas, a partir do momento que outros grupos minoritários integram-se ao grupo maior, é preciso reconhecê-los a partir das suas particularidades culturais, respeitando a dignidade humana em suas múltiplas facetas. Pensá-los a partir dos princípios da cidadania, pautada em direitos iguais para todos, dentre eles o acesso a educação e sua permanência na escola.

Nesta perspectiva, na educação intercultural o “sentido de igualdade deve ser

desenvolvido em todos os alunos, como condição prévia para o cultivo das diferenças culturais”¹⁴ (Jórdan, 2010, p. 12, tradução nossa); de maneira que todas as crianças sejam vistas como crianças, antes de serem denominadas como imigrantes, pois todas necessitam de respeito, equidade, participação, e reconhecimento da sua trajetória e dignidade. Além disso, que se sintam pertencentes ao ambiente em que estão inseridas, incluindo suas características para serem quem elas são, sem excluírem a sua história e cultura. O respeito e a valorização das diferenças culturais assumem um outro olhar quando a igualdade faz parte de um dos princípios da escola.

Abranger a interculturalidade como elemento do sistema escolar implica assumir a diversidade cultural, pautados no respeito e equidade social, uma vez que todos os setores da sociedade teriam que compreender a sua importância e reconhecê-la.

Segundo um documento elaborado pelo Ministério da Educação no Peru, intitulado “La interculturalidad en la Educación”¹⁵ (2005), elaborado por Catherine Walsh, para que a educação seja intercultural, é preciso que todas as culturas que fazem parte do processo educativo dialoguem, e que o currículo e as metodologias de ensino contemplem os elementos das diferentes culturas.

No documento, a autora propõe, uma interculturalidade a partir da experiência social em que vivem, e as culturas que estão nas suas vivências, destacando que é necessário abriremos horizontes para conhecimentos entre os diversos grupos, interiorizando o exercício de compromisso e consciência com as demais culturas, respeitando-as. Sem estes elementos, a interculturalidade só permanece nos discursos afetivos e romantizados, sem oferecer passos concretos das relações pautadas no respeito, equidade e solidariedade social, através de uma educação transformadora.

Esse modo de pensar e colocar em prática a interculturalidade requer formação e capacitação docente, todavia, percebemos uma discussão ainda escassa sobre este tema, sem uma visibilidade expressiva. Isto “nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes

¹⁴ habría de desarrollar en todos los alumnos un sentimiento de igualdad, como condición previa para el cultivo de las diferencias culturales.

¹⁵ Cf.

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf.

grupos socioculturais e os saberes tradicionais” (Candau, 2014, p. 35). Por isso, é importante lutar por práticas educativas, por políticas educacionais, que cheguem além de discursos bonitos, mas que contemplem as especificidades das crianças imigrantes inseridas nos sistemas de ensino público do nosso país.

Por fim, a perspectiva intercultural na educação, segundo Fleuri (2000), implica em mudanças significativas nas práticas educativas, pela necessidade de oferecermos oportunidades educativas para todos, respeitando, valorizando e integrando as diversas culturas presentes na sala de aula. Também, pela necessidade de metodologias, e processos educativos que dêem conta da complexidade da relação humana e entre indivíduos de diferentes culturas e pela urgência em repensar o processo de formação de professores.

1.5 CULTURA E AÇÃO EDUCATIVA: UM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A educação é um elemento cultural que está presente em diversas nações e povos, a partir de inúmeros contextos sociais. Ela também faz parte da transmissão de saberes construídos de determinados grupos sociais, de geração em geração, bem como, da elaboração de conhecimentos para a transformação da realidade, buscando sentidos num processo de humanização.

Para Cecchetti (2004), a educação se dá de diversas formas e em variados grupos e contextos socioculturais, podendo ocorrer livremente nas relações sociais, entre os sujeitos e a natureza ou organizado por um sistema. Ela ajuda a explicar, e até mesmo ocultar, as relações de poder e os processos de diferenciação que permeiam a sociedade.

Furquin (2003), acrescenta que a educação sempre envolve sujeitos, de alguém por alguém, por meio da comunicação, aquisição e transmissão de conhecimentos, valores, crenças, compreensões, que se constituem o processo educativo. Todavia, por envolver sujeitos, os conteúdos são sempre culturais, pois,

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas é pela e na educação que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva e continuidade necessária à humanidade (1993, p. 14).

Diante disso, podemos inferir que o ambiente educativo e as práticas que nela se constituem precisam considerar a conjuntura da sociedade em que vivemos, ou

seja, o cenário atual nos apresenta uma outra configuração de educação/escola que necessitam ser reorientadas, quanto às compreensões de cultura e escola. Cultura esta que assume uma concepção universal, individual, elitista, difundida em uma pedagogia clássica, e a escola como se fosse somente um local de instrução e preparação.

Gabriel destaca que a relação da escola e da cultura necessita da discussão pensada na possibilidade de diálogo entre diversos grupos sociais e culturais que permeiam o espaço escolar, “é preciso buscar estratégias onde as diferenças culturais possam coexistir de forma democrática” (2006, p. 29). Essa discussão vai além de debater as questões em torno da neutralidade dos conteúdos transmitidos pela escola, buscando estratégias que saibam lidar com a diversidade cultural presente nas escolas e nas salas de aulas.

Segundo a autora, o contexto atual nos convida a buscar caminhos já que as identidades plurais estão cada vez mais presentes, pensando práticas pedagógicas que reconheçam as diversidades culturais. A autora, em consonância com os escritos de Candau, aponta que “as discussões bastante atuais em torno das diferentes maneiras de conceber o multiculturalismo e a educação intercultural ilustram bem esta afirmação (Gabriel, 2006, p. 37).

É interessante pensarmos a educação intercultural como uma possibilidade, visto que ela pode ampliar cada vez mais as áreas de intervenção, questionando e (re) construindo os ideias da cultura, da identidade e das diferenças, pouco a pouco, ganhando espaço para a pluralidade cultural passar a ser vista como uma questão inerente a toda ação docente.

As discussões referentes à interculturalidade são um convite a nos inspirarmos em desenvolver práticas educativas que reconheçam as múltiplas expressões culturais, mas, não em um sentido romantizado, pelo contrário, pautada em promover a garantia de direitos de cada sujeito para exercer sua humanidade, o que requer um olhar crítico e propositivo.

Santiago (2022), nos instiga a pensar que as trocas interculturais precisam incluir todos os sujeitos que se envolvem nas práticas pedagógicas, tanto as crianças, que estão inseridas nos espaços escolares, como os professores que atuam com estas crianças, assim como, o corpo gestor, as secretarias de educação, todos os que podem contribuir com a convivência na diversidade. No caso de nossa investigação, reafirmamos que são necessários esforços de todas as pessoas envolvidas nos

processos educativos das crianças imigrantes.

Os elementos culturais, proporcionam aos professores a possibilidade de (re)conhecer o outro, neste caso a criança imigrante, estabelecendo uma relação sensível, afetuosa, acolhedora e próxima a ela, considerando sua história pessoal e de sua família. Muitas vezes é necessário ressignificar as práticas e modos de pensar sobre as infâncias e as culturas que as constituem.

Além das propostas interculturais, podemos concordar que reconhecer e valorizar a cultura do outro e sua história é um fator imprescindível. Para tanto, faz-se necessário desenvolver um olhar cuidadoso para a organização da escola e suas práticas pedagógicas pautadas em uma educação intercultural.

O desenvolvimento da interculturalidade pode promover mudanças significativas em vários aspectos da organização educacional, de forma que as práticas pedagógicas se tornem inclusivas, interdisciplinares, e promovam oportunidades para o encontro, a escuta e o diálogo. Neste sentido, os educadores, em conjunto com as equipes gestoras, podem buscar estratégias para uma construção de acolhimento, facilitando o contato, principalmente na Educação Infantil, que é um dos primeiros lugares em que as trocas vão se estabelecer com quem deseja ser acolhido. Assim sendo, a “abertura para o respeito a outras culturas, o processo de acolhimento intercultural também perpassa o modo pelo qual a instituição articula os elementos físicos – cantinhos, brinquedos, decoração etc. – com a proposta da interculturalidade” (Santiago, 2022, p. 19).

Além das propostas interculturais, podemos concordar que reconhecer e valorizar a cultura do outro e sua história é um fator imprescindível. E é a partir disso, que precisamos olhar com cuidado para a organização da escola e suas práticas pedagógicas, pautada em uma educação intercultural.

Ao se tratar de crianças imigrantes, incluir esses sujeitos é um princípio de respeito às culturas de origem numa relação educativa respeitosa. E, nesse sentido, um passo que consideramos básico é favorecer a superação do “daltonismo cultural” para podermos promover uma educação intercultural. Essa é uma expressão utilizada pelos conhecidos autores portugueses Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, p. 56) que assim a justificam:

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (Santos, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente

arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de 'ver' este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de "daltonismo cultural".

Esta ideia salienta a importância de se despir desse "daltonismo cultural", que reflete em práticas educativas que reproduzem o caráter monocultural da cultura escolar. Essa analogia, tende a não reconhecer as diferenças que estão nas salas de aula, por diversas razões, como: a falta de clareza para lidar com essas questões, considerando mais adequado agir silenciando as diferenças e não considerando-as como um desafio para a prática educativa. Portanto, ter presente o "arco íris das culturas" nas práticas educativas nos convida à desconstrução de práticas enraizadas que nos limitam a intervir e criar novas maneiras no dia a dia de nossas escolas.

Se nos atermos às discussões e questões que emergem das diferenças culturais, a dimensão de uma cultura escolar dominante passa a ser problematizada e nos convida a reinventar a escola e as práticas que fazem parte dela.

Reinventar no sentido de potencializar elementos interculturais como: conhecer o mundo cultural dos alunos, perceber as experiências que carregam significados, relatos da história de vida, buscar práticas que questionem a homogeneidade, refletir sobre os conhecimentos como forma de construção, se aproximar do outro, estabelecer parcerias.

1.5.1 A ação educativa: notas acerca do diálogo, reflexão e transformação

Reconhecer a sociedade numa perspectiva multicultural, significa reconhecê-la como plural, na dimensão cultural, étnica, religiosa e com múltiplas identidades. Dessa mesma maneira, a pluralidade se reflete no ambiente educativo.

Os padrões culturais impostos de forma sutil ou hostil, pertencentes a culturas e identidades que se auto declaram superiores, precisam ser superados, pois contribuem e reforçam uma ideologia, em que a própria cultura dos dominadores é concebida como única e correta.

Maçaneiro (2021) destaca que, para além de reconhecer a diversidade, é importante reconhecer que comumente as instituições de educação tendem a reproduzir a exclusão de grupos, cujos padrões culturais e étnicos não correspondem

aos padrões eurocêntricos, muitas vezes impregnando “estereótipos que se observam em práticas que neutralizam e silenciam o diferente, considerando-o inferior” (2021, p. 94).

Tais compreensões, ao se perpetuar nos cotidianos de instituições educativas, geralmente reproduzidas por educadores, passam a desconsiderar as trajetórias das crianças imigrantes e de suas famílias.

No entanto, segundo os escritos de Freire (1974), é possível estabelecer diálogo entre educadores e educandos diante da pluralidade. Na ação educativa, cada um, à sua maneira, ensina algo ao outro por meio do diálogo, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (1974, p. 68).”

Neste sentido, tanto os educadores quanto as crianças imigrantes e suas famílias têm muito a contribuir com as ações educativas desenvolvidas nas instituições de educação, ao estabelecerem uma relação dialética com as culturas ali presentes e em interação. Por meio de relações interculturais podem superar a percepção de marginalizados, e “seres fora de” ou “à margem de”.

Nesta compreensão, Freire (1974) nos convida a “integrá-los” e “incorporá-los” à sociedade passando a assumir uma condição de “seres dentro de” ao invés de “seres fora de”. Este convite se estende às instituições escolares e às ações que pertencem a ela.

Esta pesquisa, em concordância com Freire (1974), defende que nós, educadores, passemos a nos preocupar com os grupos sociais que estão ocupando o lugar de “fora da história”. Um educador, que esteja disponível, à serviço da libertação do homem, que assume ações e propostas educativas em que os homens sejam livres e críticos, eliminando pela raiz uma cultura escolar que oprime e desrespeita as diferenças. Seguimos na defesa de mais práticas com histórias reais, em que o diálogo ganhe espaço, junto a ela a reflexão para que haja transformação-práxis.

Entendemos com Freire (1974), que é por meio do diálogo que os homens, mulheres, crianças se encontram na sociedade, mediatizados pelo mundo para pronunciar algo, sendo um caminho pelo qual há significação. Nele se encontram os sujeitos em busca de um mundo a ser transformado e humanizado, que não pode

reduzir-se a um depósito de ideias de um sujeito no outro, nem tampouco uma simples troca de ideias a serem consumidas. Mas, é necessário que existam diálogos transformadores, uma vez que muitos diálogos acabam por serem negados a alguns grupos, pois Freire (1974), nos instiga a encontrar os diálogos negados de forma desumanizante e reconquistar esse direito.

Portanto, este estudo revela que é preciso dialogar com as crianças imigrantes, com suas famílias, sua cultura, sua língua, seus costumes e suas trajetórias. Deixar a ignorância e buscar o diálogo, desconstruindo ideais de homens donos da verdade e do saber. Entendemos que é por meio do diálogo que passamos a pensar criticamente, a gerar outras formas de trocas e comunicação. Sem ele, não há uma verdadeira educação, no sentido de que educar se constitua como a busca de dialogar com diversas culturas, não para impor a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la ao outro, mas, compreender que na ação educativa se manifestam inúmeras realidades e que cada um tem algo a construir nessas relações estabelecidas.

Para que haja um diálogo eficiente com a diversidade numa ação educativa intercultural, é preciso que o educador, tendo por base as políticas públicas e a legislação que ampara o imigrante, seja capaz de promover, minimamente, as condições para que esse grupo possa participar dos processos educativos de forma equânime e acolhedora.

Diante disso, as ações educativas que envolvem o cotidiano escolar precisam ser pensadas a partir de um diálogo, não exclusivamente de um grupo, mas que inclua a todos. De acordo com Freire (1974), é neste momento de busca para se pensar o outro que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. O diálogo, portanto, precisa partir das especificidades que emergem do cotidiano, de modo a fazer parte e envolver diversos grupos, ou seja, estabelece uma relação de dialogicidade.

Ao considerar que não existe superioridade cultural, mas sim, diversidade cultural, compreende-se o reconhecimento dessa diversidade em um todo das ações educativas, dialogando com as diferenças dentro da sala de aula, por exemplo. Nesta lógica, surge a necessidade de possibilitar situações de diálogo, para que os educandos sejam capazes de se relacionar com a diversidade na qual estão inseridos.

É válido lembrar que este movimento se dá pelas compreensões e clareza que partem do educador para com as realidades, afirmando que existe a necessidade de planejamento e reestruturação das maneiras de agir na educação, voltados à

realidade dos educandos.

A medida que o diálogo se estabelece, voltado à libertação dos sujeitos, estimula-se a reflexão dos educadores diante das suas próprias práticas educativas. É neste momento que se constroem, em um diálogo reflexivo, uma educação libertadora. Segundo Freire (1978), ao refletir, os educadores passam a ter consciência das suas práticas encarando-as com potencial transformador. No entanto, só há reflexão diante de uma ação-realidade.

A reflexão diante de uma ação deve ser desencadeada durante uma ação educativa/pedagógica, pois é a partir dela que o educador adquire e constrói significações, e se disponibiliza a transformar uma realidade. Esta reflexão sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação, e “a reflexão para a ação é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida” (Silva; Araújo, 2005, p. 2).

Desta forma, ao assumir um papel de educador prático-reflexivo, incentiva e possibilita a transformação de si, do seu fazer e do contexto em que está inserido fortalecendo a reflexão-ação-reflexão. Práticas que são orientadas na reflexão-ação-reflexão são uma possibilidade rica de significados, nas quais o professor considera as necessidades que emergem da sua própria prática, reflete e as ressignifica percebendo o que ainda precisa ser feito para que seja transformador.

De acordo com Freire, ao exercer um movimento comprometido de atuar e refletir sobre sua ação educativa, o educador atua, opera e transforma a realidade à qual está associado, o que denomina-se práxis. Só há práxis, se houver ação e reflexão, o autor utiliza práxis para referir-se à “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los.” (1978, p. 37). Assim, a reflexão é que conduz à prática. Para o autor,

[...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. (Freire, 1978, p. 50).

Paulo Freire destaca que, “a não ser assim, a ação é puro ativismo”. Desta forma, tratar de práxis nos remete à intencionalidade das ações educativas, que poderá caminhar numa perspectiva de dominação ou transformação. Em suma, toda

ação educativa quando demarcada por reflexão crítica constitui práxis, que é revolucionária ou libertadora, como denomina Freire.

Assim sendo, a ação educativa se estrutura a partir da construção, partilha e reflexão com vistas a transformação. O professor vai ao encontro das necessidades dos educandos, numa relação dialógica, mediando os significados e dando sentido à sua própria prática.

É diante destas contribuições de Freire, (1974, 1978) que o tópico posterior tece uma discussão necessária sobre a importância de reinventar a escola, a medida que a diversidade e as pluralidades estão presentes no cotidiano educativo.

1.5.2 Reinventar a escola

Neste campo de diversidade em que a escola está inserida, de acordo com Candau (2016), é possível perceber que há uma certa impotência ou falta de conhecimento sobre como lidar com os elementos da interculturalidade e reconhecimento das diferenças. Vale lembrar que as instituições escolares deveriam acolher e respeitar a pluralidade de culturas, resistindo a discursos preconceituosos, apresentando a cultura da sociedade que as recebeu sem excluir a sua de origem, possibilitando até mesmo diálogos, práticas interculturais. É neste espaço também que irão surgir conflitos e estranhamentos dos que chegam de outro país, o que demanda o reconhecimento das diversas culturas em um mesmo espaço.

A escola que conhecemos hoje é uma construção histórica, assumida no plano ideal como um espaço com a finalidade de promover a apropriação de saberes socialmente construídos que contribuam para a formação da cidadania. A escola como um espaço no qual as pessoas tenham acesso à cultura mais elaborada pela humanidade e que desenvolvam o máximo de suas capacidades humanas. Sendo assim, ela precisa, necessariamente, reconhecer as contribuições das diferentes culturas na elaboração dos conhecimentos, assim como, valorizar a cultura de cada indivíduo, como base para ampliação dos conhecimentos do grupo.

Candau (2000), aponta que atualmente há muitas formas de acesso ao conhecimento, não podendo depositar somente na escola a exclusividade de alcançar o que foi construído socialmente, mesmo sendo ela o único espaço social em que este conhecimento é sistematizado e organizado com essa finalidade. O papel da escola é ir além, acolher e reconhecer outros espaços educativos, mas não negligenciar o seu

papel.

Para a autora, a escola do futuro tende a ser mais do que um *locus* de apropriação de saberes, mas, “um espaço de diálogo entre diferentes saberes-científico, social, escolar, etc, -linguagens” (2000, p. 14).

A partir desta análise crítica, pensamos uma escola para além do que está posto na sociedade, mas exercitando um pensamento reflexivo com uma visão plural e histórica de conhecimentos. É neste sentido que a escola precisa ser questionada, através da sua dinâmica e organização que está fortemente enraizada, ou seja, “devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural” (Candau, 2010, p. 14).

Candau (2010), na obra “*Reinventar a Escola*”, propõe um debate de reinvenção da escola, na qual a questão da cidadania é imprescindível, a partir de uma abordagem

Que concebe a cidadania como uma prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, articula o cotidiano, o conjuntural e o estrutural, assim como o local e o global, numa progressiva ampliação do seu horizonte, sempre na perspectiva de um projeto diferente de sociedade e humanidade (2010, p. 15).

A escola, a partir desta constatação, passa a ser um espaço de diálogo, compreensão, desafio, descobertas de inúmeras possibilidades de expressões e linguagens, se consolidando a partir de uma dimensão ética e política do processo educativo.

Isto posto, nos deparamos com o modelo de escola vigente, que ainda está estruturado como se houvesse uma única e verdadeira maneira de pensá-la em seus tempos e espaços, organização do currículo, sua dinâmica e seu layout, ou seja, “tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica” (Candau, 2016, p. 807).

Ao analisarmos os cotidianos escolares percebemos uma cultura predominantemente “engessada”, que não revela ao contexto em que está inserida, como nos universos culturais das crianças e jovens multiculturais. De certa forma, parece que o ideal de que todos têm os mesmos direitos e garantia de acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente, está longe de garantir efetivamente a democratização do direito à educação. Percebe-se que existe uma cultura dominante,

padronizada, pouco dinâmica, que reafirma e concretiza os processos de transmissão de conhecimentos e, quando isso acontece, “está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal” (Candau, 2010, p. 53).

Os avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos, as diversas linguagens e expressões culturais estão permeadas em nossa sociedade junto aos seus grupos culturais. As variadas linguagens vêm cada vez mais ganhando espaço no âmbito educativo, mas se deparam com um lugar homogêneo e repetitivo, na maioria das vezes.

Nos chama atenção a organização do cotidiano das escolas em suas festas, os símbolos, seguem um padrão homogêneo. Candau, já nos aponta que as culturas mudam, as referências culturais já estão se auto reconstruindo, mas o olhar da escola diante disso permanece estático, “sem interagir com estes universos, [...] é possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha aos seus habitantes” (2010, p. 54).

Kramer (2006), acrescenta que em uma sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis distintos. A idealização de uma infância foi universalizada a partir de padrões e critérios, como: classes médias, idade e a dependência do adulto. No entanto, é impressionante considerar a diversidade infantil a partir dos aspectos sociais, políticos e culturais, no Brasil por exemplo, as comunidades indígenas, a escravidão das populações negras, a opressão e a pobreza significativa da população, o imperialismo e colonialismo que deixaram marcas no processo de socialização de crianças e adultos, são aspectos que desvelam a diversidade das infâncias.

Durante muito tempo a cultura da escola foi se caracterizando a partir de um ideal ocidental europeu, invisibilizando as histórias do nosso próprio continente como as contribuições da cultura africana e indígena, assim como, de outros grupos que estão marginalizados na nossa sociedade, como os imigrantes. Hoje, segundo Candau (2010), os discursos e práticas desenvolvidas pela escola vêm sendo alvo de debate principalmente em nosso continente, em busca de valorização e respeito aos diferentes olhares da cultura escolar.

Apesar desses estudos e da necessidade de mudanças na organização da escola, o que se observa é que a escola ainda assume um ambiente homogeneizador cada vez mais forte, bem como a questão de romper com esta consciência e construir

um ambiente a partir da visão do multiculturalismo. Esse rompimento nos leva a propor uma concepção de escola a partir do cruzamento de culturas, como Pérez Gomes (2001) já propõe. Ou seja, uma mediação reflexiva de culturas plurais e diferentes, permitindo a interrelação entre elas com caráter de socialização.

Compreender esta dinâmica na perspectiva de Perez Gomes (2001) é repensar a escola a partir de um novo olhar, rompendo com as tendências padronizadas. No entanto, percebe-se que a escola apresenta certa dificuldade em lidar com as pluralidades e diferenças, caminhando em uma outra perspectiva, pois, é mais cômodo manter como está. Um convite ao cruzamento das culturas é algo desafiador, mas com possibilidade de provocar e revelar inquietações presentes nos grupos de crianças e jovens. Essa perspectiva possibilitaria a indagação e compreensão da complexidade das configurações das diversas culturas, abrindo novos horizontes para a construção de significados que estão na escola.

Conforme mencionado anteriormente, neste estudo também nos sustentamos a partir da perspectiva intercultural, que corresponde a da autora Candau (2008a), uma educação que reconhece o outro, pautada no diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação que leve em consideração a cultura dos que chegam, que enfrentam conflitos de poder na nossa sociedade, e que juntos possam construir um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam incluídas.

Faz-se necessário, ainda, assegurar o direito à diversidade linguística permitindo que as crianças imigrantes se expressem em sua(s) própria(s) línguas, como árabe, espanhol, crioulo haitiano, dentre muitas outras.

Isto “nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais (Candau, 2014, p. 35)”. Por isso, é fundamental lutar por práticas educativas, políticas educacionais, que vão além de discursos bonitos, mas que contemplem as especificidades das crianças imigrantes inseridas nos sistemas de ensino público do nosso país.

Pereira (2021), em um estudo realizado com crianças imigrantes da Educação Infantil nas escolas públicas na cidade de São Paulo, aponta que

Não basta introduzir as crianças migrantes na sala de aula e esperar o engajamento dos(as) professores (as) para dar conta do acolhimento e das experiências significativas para as crianças. Faz-se urgente uma reflexão de qual é o papel e a participação da gestão escolas e de todos (as) os (as) profissionais da escola nesse processo, destacando, inclusive, quais são as

práticas educativas que poderão favorecer o respeito ao próximo e a solidariedade, de modo que se contemplem os pertencimentos culturais, étnico-raciais, de gênero e dos direitos humanos (2021, p. 961).

Dessa maneira, cabe a nós imaginarmos a condição de uma criança cansada de tanto buscar um lugar seguro, talvez com sono, fome ou sede. Imaginemo-nos também, desacompanhados da mãe, dos familiares, amigos e com medo. Tendo que, ainda pequeno, encontrar forças para conseguir sobreviver- a exemplo o caso da embarcação que partiu do Egito para a Europa com mais de 750 migrantes, dentre eles, cerca de 100 crianças, no ano de 2023 e que naufragou, conforme a figura 3.

Figura 3- Barco com refugiados que naufragou na Grécia com 100 crianças a bordo



Fonte: <https://veja.abril.com.br/mundo/barco-com-refugiados-que-naufragou-na-grecia-tinha-100-criancas-a-bordo>. Acesso em: 16 jun. 2023

É importante mencionar que, o movimento migratório não é um movimento fácil, inclusive, para quem o vive, trata-se de uma situação ainda pior. Deste modo, é urgente e necessário fortalecer nosso respeito às diferenças em meio a diversidade, nossas práticas de acolhimento, em busca de estratégias que contribuam com as dificuldades.

A discussão deste capítulo nos convida a ressignificar nossas concepções acerca da imigração e as crianças que fazem parte desse movimento tão complexo. Nos faz refletir sobre a nossa sociedade, a escola, as práticas pedagógicas presentes na Educação Infantil e suas perspectivas futuras. No próximo capítulo abordaremos a trajetória de nossa pesquisa, os caminhos metodológicos utilizados que nos ajudaram

a gerar os dados e a metodologia de análise.

CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E INSTRUMENTOS

No capítulo anterior discorremos sobre os movimentos migratórios e as crianças que fazem parte desse processo, destacando o acesso à educação garantido por lei, compreendendo que o processo educativo das crianças precisam ser pensados a partir da diversidade e riqueza cultural presente na sociedade e na escola.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é apresentar o caminho metodológico percorrido no estudo por meio dos instrumentos de pesquisa.

Inicialmente, tratamos da revisão de literatura, com uma discussão acerca das lacunas evidenciadas neste movimento. Em seguida trazemos a trajetória da pesquisa, os caminhos metodológicos e os instrumentos utilizados para a geração de dados e, por fim, discorremos sobre a metodologia utilizada na análise dos dados.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Algumas áreas da educação têm ganho visibilidade no campo das pesquisas e estudos no decorrer dos últimos anos, o que gera inquietações e questionamentos sobre os diversos olhares sobre um determinado assunto. Ainda que pouco abordado, o tema das migrações e seus impactos vem despertando o interesse de pesquisadores. Como fenômeno complexo, a migração e seus impactos se expressam nas pesquisas, muitas vezes, com enfoque para as experiências dos adultos, desconsiderando que as crianças acompanham suas famílias neste movimento. Assim, percebemos a necessidade de realizar um levantamento sobre as pesquisas que retratam as crianças imigrantes e seu acesso à educação.

A finalidade da revisão de literatura e do mapeamento de informações é conhecer o que já foi publicado sobre o tema pesquisado, para que seja possível situar e conhecer a temática, apresentando as contribuições que podem ser trazidas para a referida área.

Realizamos a busca a partir da plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desejando compreender como as crianças imigrantes e seu acesso à educação são abordadas nas pesquisas e reveladas nas teses e dissertações.

Na referida busca, realizada em duas etapas, primeiro utilizamos os descritores: “criança; educação; imigração”; e depois utilizamos “criança; imigrante;

educação; prática pedagógica” e, em cada procura, a ordem das palavras era alternada, a fim obtermos alcance na pesquisa. A pesquisa foi realizada entre abril e maio de 2022.

2.1.1 Análise e Discussão dos dados

Na pesquisa foi observado que o número de trabalhos que abordam crianças imigrantes é bastante restrito. Foram encontrados apenas 48 trabalhos, sendo 17 teses e 31 dissertações, a partir dos descritores “criança; imigração; educação”, não sendo necessário realizar filtros para restringir a seleção de trabalhos. Observou-se que as pesquisas foram realizadas em diversas áreas do conhecimento, conforme o quadro 1.

Quadro 1- Áreas de conhecimento

Nº	Área de Conhecimento
24	Educação
11	Letras
3	Ciências Sociais
2	Saúde
1	Psicologia
1	Educação Física
1	Direito
1	História
1	Economia
1	Música
1	Marketing/Comunicação
1	Geografia

Fonte: A autora, 2022.

Ao analisarmos as áreas, o campo da Educação é o que apresenta o maior número de trabalhos, ou seja, 24 pesquisas que enfocam a criança imigrante e a educação. Em seguida, os que mais aparecem são da área de Letras/Linguística, abordando aspectos da linguagem com os imigrantes e suas relações com a cultura.

Embora em número pouco abrangente em outras áreas, a busca revela que o tema está sendo debatido em outros campos. Como a maioria dos resultados não tinha relação com crianças e imigração, mas somente para aspectos da educação, foram excluídos da análise aqui apresentada.

Outro aspecto evidenciado se refere ao ano de publicação dos trabalhos, conforme o quadro 2, possibilitando identificar a recorrência de pesquisas ao longo do tempo, já que não utilizamos filtros, dado o número restrito de trabalhos.

Quadro 2- Ano de publicação

Nº	Ano
2	2021
3	2020
8	2019
9	2018
4	2017
6	2016
4	2015
2	2014
2	2013
1	2012
3	2010
1	2009
2	2007
1	2003
1	1997

Fonte: A autora, 2023.

Os registros sobre o tema na BDTD, datam a partir de 1997, apresentando saltos na frequência, como observado entre 1997 e 2003 e com menor intervalo entre 2003 e 2012. No entanto, a partir de 2012, tem-se a recorrência de trabalhos anualmente, variando a quantidade de pesquisas. Observa-se que a maior quantidade está entre 2016 e 2019, o que nos sugere que são resultados de pesquisas que consideraram os movimentos migratórios marcantes em nosso país na última década.

Por outro lado, percebe-se que há uma redução de trabalhos publicados nos anos de 2020 e 2021, em relação a 2019 e 2018, o que nos sugere que algumas pesquisas podem ter sofrido os impactos da pandemia de Covid-19 com interrupções nos estudos de campo.

Após a leitura dos títulos e resumos, do conjunto de 49 trabalhos, identificamos que somente cinco guardam relação com a temática que investigamos, sendo quatro da área da Educação e um da área do Direito. Destes 5 trabalhos, 3 foram realizados por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1 da Universidade de São Paulo (USP), e 1 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os dados revelam que os estudos sobre o tema se concentram na região Sudeste do nosso país. Em relação aos três trabalhos realizados na UNICAMP, sugere-se que tenham um número maior, em comparação às outras instituições, devido ao projeto “Observatório das Migrações em São Paulo”¹⁶ realizado em parceria com a referida universidade.

Vale ressaltar que na Região Sul, onde nossa pesquisa foi realizada, não encontramos trabalhos sobre o tema investigado, indicando que este estudo pode se constituir como uma contribuição para o campo.

Os 5 trabalhos selecionados nos oferecem um panorama sobre os objetivos e contribuições dessas pesquisas. A dissertação de Neves (2018), “Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso”, trata da importância de políticas linguísticas implementadas nas escolas que favorecem a aprendizagem do português. A investigação foi realizada especialmente com uma criança síria do 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo concluiu que ainda é necessário promover mais oportunidades para a realização de diálogos interculturais, uma vez que invisibilizam as diferenças linguísticas e culturais.

A tese “De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo”, de Norões (2018), teve o objetivo de compreender as relações que se estabelecem entre as demandas por educação, postas pelos movimentos de migrantes internacionais, e as respostas institucionais do município de São Paulo frente a tal contexto político. A pesquisa também possibilitou observar as reais condições de inserção dos imigrantes junto às

¹⁶ Cf. <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/>. Acesso em: 12 out 2023.

políticas públicas e sociais de São Paulo durante o período de 2004 a 2014. A presença de estudantes estrangeiras(os) nas escolas públicas municipais apresenta um número expressivo no município.

A tese de Santos (2014), “As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras”, problematiza a invisibilidade das crianças imigrantes nos discursos políticos da educação infantil e nos documentos oficiais que orientam essa etapa da educação básica brasileira, publicados pelo MEC (Ministério da Educação), no período de 2006 a 2014. O estudo buscou tratar da multiplicidade que envolve a infância, como: raça, classe, gênero, cultura, religião e sexualidade e concluiu que a educação anula as diferenças e busca a unicidade, mesmidade, totalidade e a homogeneidade.

A tese “Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise”, de Camargo (2019), afirma que nosso país encontra-se despreparado para acolher imigrantes pela ineficiência ou carência de instrumentos jurídicos disponíveis e, também, pelas políticas constituídas a partir desses instrumentos, especificamente no município de São Paulo. A pesquisa envolveu participantes, como: 1 coordenadora pedagógica da Educação Básica municipal, 1 assistente social de uma instituição religiosa que presta serviços a migrantes no município, 1 servidora pública migrante de uma instituição federal de ensino, 1 coordenadora de um coletivo de migrantes, 2 professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), 2 professoras da Educação Básica municipal e 1 migrante de crise, que narraram como as políticas públicas são encaminhadas. Suas narrativas apontam a importância e ausência de políticas que visem informar imigrantes sobre as possíveis trajetórias educacionais, principalmente na acolhida de crianças imigrantes na Educação Básica.

O último trabalho que analisamos se refere à área do Direito. Trata-se da tese de Waldman (2012), “O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito”. O autor identifica as limitações de acesso ao direito à educação escolar por parte de imigrantes do Estado de São Paulo, problematizando a extensão do direito universal a esta população, questão insuficientemente debatida no campo jurídico.

Partindo destes dados iniciais, percebeu-se uma lacuna significativa nas produções, principalmente em estudos que pautem a educação para além do direito garantido por lei, e enfoquem os processos educativos vivenciados pelas crianças na

Educação Infantil, o que já aponta o ineditismo de nossa investigação. As pesquisas analisadas tratam, de maneira geral, da educação, mas não há uma discussão precisa sobre a presença das crianças imigrantes na primeira etapa da educação básica. Esta afirmativa nos motiva a seguir com nosso estudo, compreendendo a importância de darmos visibilidade a estas crianças.

Além desta lacuna referente à Educação Infantil, percebemos que, dos trabalhos encontrados, apenas um faz o diálogo de defesa das propostas interculturais, ou seja, em mais um aspecto a pesquisa traz uma discussão que demonstra pertinência, uma vez que entendemos que a interculturalidade é uma possibilidade para a ação educativa, principalmente quando tratamos do trabalho com as crianças imigrantes.

Também, pudemos perceber que os estudos encontrados se caracterizam como uma investigação de abordagem qualitativa, apenas duas delas vão até o seu objeto de pesquisa a fim de conhecê-lo e tentar compreendê-lo a partir do contexto em que está inserido.

A partir destas constatações, iniciamos uma segunda etapa de busca na BDTD, inserindo às palavras “criança; imigração; educação”, o descritor “prática pedagógica”, com o objetivo de mapearmos criteriosamente os trabalhos já publicados.

A partir desta busca, pudemos encontrar 33 trabalhos, sendo 9 teses e 24 dissertações, mas, três deles já estavam inseridos na primeira etapa da pesquisa. Das 30 pesquisas, 29 se referiam apenas à educação e à prática pedagógica, não tendo relação com crianças imigrantes. Assim, encontramos apenas um trabalho que dialoga com a nossa pesquisa. A dissertação de Soares (2015), “Imigrantes e nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula”, discute a prática pedagógica com as crianças imigrantes no contexto escolar, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada. A investigação contou com observação intensiva, entrevistas com os atores escolares e análise de documentos. O estudo concluiu que os professores, muitas vezes, trabalham impedindo que essa identidade do imigrante seja alcançada. Esse fato pode ser atribuído a uma falta de sensibilidade dos professores, motivada pelo desconhecimento do problema, fazendo com que ajam pelo preconceito.

Vale ressaltar que tentamos ampliar as buscas em outras plataformas como Scielo, Google Acadêmico e portal Caf-e, utilizando os descritores “criança”,

“imigrante”, “educação”, “prática pedagógica”, e posicionamos as palavras de formas diferentes para alcançar os resultados, no entanto os resultados foram nulos, fato que nos levou a apresentar apenas os dados acessados por meio da BDTD.

A pesquisa contribuiu para compreendermos a importância da ampliação dos estudos referentes ao acesso à educação por crianças imigrantes, assim como, revelam as lacunas no âmbito das práticas pedagógicas com crianças imigrantes na Educação Infantil, uma vez que nenhuma das pesquisas selecionadas abordava esta etapa educativa.

Os estudos sobre as migrações, têm indicado a necessidade de um olhar para a criança no interior dos movimentos migratórios. Nesses deslocamentos, elas vivenciam mudanças que impactam sua vida, o que exige da área da educação, pensá-las para além da sua acolhida e o seu processo de inserção em uma instituição educativa. Analisar como a criança imigrante e sua educação são tratadas nas pesquisas divulgadas em teses e dissertações, acabou por revelar lacunas que indicam a relevância de nossa investigação.

O estudo indica que as publicações referentes às crianças imigrantes são escassas e que a discussão sobre seu acesso à educação e às práticas pedagógicas, na Educação Infantil, são uma lacuna que precisa ser considerada. Essas evidências apontam para a necessidade de ampliarmos o volume de pesquisas que possam contribuir para o debate em torno da garantia do direito à educação, de forma inclusiva e com qualidade para todos.

Diante disso, no decorrer dos próximos tópicos apresentaremos os caminhos e como a pesquisa foi se constituindo neste período de estudos.

2.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Viver os caminhos e nuances de uma pesquisa, requer compromisso e seriedade, ainda mais quando tratamos de uma temática pouco abordada e que vem ganhando espaço nos últimos anos. Durante os dois anos de estudo pudemos abrir novos olhares em relação à pesquisa, sendo um processo de constantes construções e ressignificações, uma trajetória que foi permeada por desafios, mas, o comprometimento com as crianças imigrantes e com a investigação não nos deixaram desistir.

Ao repensarmos o projeto de pesquisa, no final do ano de 2022, iniciamos o

contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Ponta Grossa, para que tivéssemos a autorização para realizar a pesquisa nos CMEIs da rede municipal. Iniciamos esta etapa em meados de outubro de 2022, via SEI (Sistema Eletrônico de Informações), anexando os outros documentos necessários. Paralelamente aos trâmites junto à SME, realizamos o cadastro da pesquisa via Plataforma Brasil. Após análise foi considerado aprovado.

Buscamos, então, ter acesso ao número de crianças imigrantes que estavam frequentando os CMEIs e escolas e identificar onde elas estavam inseridas, bem como sua nacionalidade. Estes dados nos permitiram definir o *locus* da pesquisa e relacionar com os dados anteriores que utilizamos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2020.

Todavia, a SME não possuía esses dados sistematizados. Foi a partir da nossa solicitação que as profissionais da SME iniciaram a busca por informações, um movimento de organização via grupos de *WhatsApp*, solicitando a listagem de crianças imigrantes e suas respectivas escolas/CMEIs. O fato destes dados não estarem consolidados pela SME nos leva à hipótese de que a política de acolhimento e atenção a esse grupo de crianças ainda não está sendo desenvolvida, levando-se em conta que já havia esse conhecimento sobre este grupo a partir do estudo que realizamos entre 2018 e 2019, cujo resultado foi apresentado à equipe pedagógica da SME.

Após recebermos as informações solicitadas, pudemos organizar nosso caminho metodológico e encaminhamentos para entrada em campo. Mas, a presente pesquisa tem instrumentos metodológicos que necessitam do uso de fotografia, gravação em áudio e vídeos. Neste aspecto, a SME inicialmente não foi favorável à autorização. Então, foi necessário estabelecer diálogos com a coordenadora da Educação Infantil e a responsável pelo setor jurídico a fim de explicar as peculiaridades e a importância destes instrumentos para a pesquisa com crianças e como poderiam contribuir para o campo acadêmico.

Nos foi solicitado um ofício complementar explicando de forma detalhada e clara o que havíamos conversado, trazendo também nossos embasamentos teóricos. Por conseguinte, num prazo de cerca de dois meses, tivemos a autorização para gerar dados com a utilização de fotos, áudios e vídeos, desde que cumpríssemos as determinações éticas associadas ao uso destes recursos.

A partir de então, organizamos nossos campos de pesquisa tomando como

referência o número de crianças imigrantes, nacionalidade e língua. Inicialmente selecionamos quatro CMEIs, mas, um deles não tinha mais crianças imigrantes na instituição. Este foi um fator identificado como um complicador para a sistematização de dados pela SME, pois é comum as famílias imigrantes mudarem constantemente dentro do município.

Restaram, então, três instituições que, conforme os dados fornecidos pela SME, tinham um número significativo de crianças imigrantes e possuíam um contexto que favorecia a pesquisa. No entanto, dois destes CMEIs só estavam com uma criança imigrante cada um, o que comprometeria nossa pesquisa. Restou um Centro de Educação Infantil que atendia duas crianças imigrantes, uma em cada turma de dois anos (Infantil II), que, neste momento, chamaremos de escola A. Mas, para a viabilidade da pesquisa, seria necessário pelo menos mais uma instituição. Retomamos a lista oferecida pela SME a fim de encontrar novos espaços que viessem a contribuir com o estudo, mas não identificamos, o que gerou algumas inquietações pelo fato dessas crianças não serem sequer identificadas na rede municipal de ensino. Mas, por outro lado, era mais uma motivação para seguirmos em frente na luta pela visibilidade e acolhida destas crianças.

Neste tempo, realizamos o primeiro contato com a escola A, onde tivemos uma boa acolhida e receptividade pela coordenação. No primeiro momento na escola A, tivemos a oportunidade de apresentar a pesquisa e como ela estava organizada metodologicamente, estabelecendo uma previsão de cronograma de como seria a presença da pesquisadora nas turmas.

Em nova visita ao CMEI, me apresentei para as duas professoras que trabalham nas turmas com as duas crianças imigrantes. Inicialmente, ambas demonstraram estar receosas mas, no decorrer da conversa, elas foram percebendo os objetivos da pesquisa e sua importância. Neste mesmo dia, conheci as turmas em que eu iria me inserir e também as crianças imigrantes. Entreguei os termos de uso da imagem (apêndice C) para que fossem enviados via agenda às famílias. No termo informei que estaria no dia seguinte na instituição, no início e no final do horário para esclarecer dúvidas que surgissem.

Num outro momento em que eu estava no CMEI, a família de uma das crianças imigrantes me procurou para que eu pudesse esclarecer como seria realizada a pesquisa e em quais lugares as fotos/vídeos apareceriam. Expliquei para a família de forma bem detalhada e eles compreenderam tranquilamente. Vale ressaltar que

esse momento teve um significado muito especial para a Natália pesquisadora/professora. Encontrar-me com estas crianças era algo que eu sempre busquei por meio da pesquisa, o que foi impossibilitado na elaboração do TCC devido à pandemia. Em posse das autorizações das famílias, na semana seguinte, iniciei as observações nas duas turmas, podendo conhecer as crianças e suas rotinas na escola.

Em meio às conversas, a equipe gestora da escola A nos contou que uma escola de Ensino Fundamental próxima atendia crianças imigrantes em turmas de quatro e cinco anos (infantil IV e V). Então, iniciamos o contato com a diretora desta escola, que aqui chamaremos de escola B, para que pudesse nos auxiliar e ser um dos nossos campos de pesquisa.

Nesta escola, tivemos algumas dificuldades para dialogar com a direção, mas, com a mediação da escola A, conseguimos contato com a pedagoga. A escola B, é próxima da escola A e, neste ano, passou a atender as turmas da pré escola, infantil 4 e 5, já que no CMEI a demanda era para crianças da creche.

Como aconteceu no Cmei, apresentamos a pesquisa, seus objetivos e os encaminhamentos junto à escola. No dia seguinte, me apresentei para as professoras e entreguei os termos de uso da imagem para que fossem enviados às famílias. No termo informei que estaria no dia seguinte para esclarecer dúvidas que surgissem. Nesta escola havia 3 crianças imigrantes, todas no infantil quatro, duas em uma turma e uma em outra. O momento da conversa foi registrado, conforme imagem abaixo:

Imagem 1- Diálogo com as crianças sobre a pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Nas duas escolas esse momento foi permeado de significados. Conversar com as crianças, ouvi-las, dar voz a elas ao questionar se sentiam vontade ou não de participar da pesquisa tem um valor diferenciado, pautado no compromisso ético com a pesquisa, mas também, no respeito, diálogo e na compreensão do papel da criança no estudo. Após a conversa com as crianças, elas registraram a seu modo, por meio de desenhos, se aceitavam participar da pesquisa, (conforme apêndice A) e com as turmas do infantil II o registro também foi realizado via áudio, no qual eu questionava se a criança se sentia à vontade em participar da pesquisa. Na imagem 2, o registro do momento em que as crianças realizavam os desenhos e, na sequência, o termo que utilizamos neste momento.

Imagem 2- Registro dos termos de livre consentimento das crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Figura 4- Termo de livre consentimento das crianças



PPGE - UEPG



UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

<p>OLÁ, CRIANÇA! SABIA QUE VOCÊ É MUITO IMPORTANTE? E, POR ISSO QUERO LHE FAZER UM IMPORTANTE CONVITE. VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DE UMA PESQUISA?</p>	 <p style="font-size: 8px; text-align: center;">Fonte: https://fr.freepik.com/vetores-premium/desenho-de-artes-de-linha-para-colorir-para-criancas_22989642.htm</p>
<p>SOU PESQUISADORA DA UEPG, QUE FICA LÁ EM PONTA GROSSA. ALGUMAS PESSOAS DIZEM QUE É COMO UMA "ESCOLA DE GENTE GRANDE".</p>	 <p style="font-size: 8px; text-align: center;">Fonte: https://coloredino.org/temas-da-uepg/ https://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/15768</p>
<p>NA PESQUISA, PRECISO FOTOGRAFAR DIFERENTES MOMENTOS EM QUE VOCÊ ESTIVER NA ESCOLA, SOZINHO(A) OU COM SEUS AMIGOS.</p>	 <p style="font-size: 8px; text-align: center;">Fonte: https://coloredino.org/desenhos-de-criancas-estudando/</p>
<p>DURANTE A PESQUISA VOCÊ PODE SE SENTIR INCOMODADO (A), COM MEDO OU COM VERGONHA, SE ISSO ACONTECER É SO CHAMAR A MIM OU A SUA PROFESSORA. VAMOS ENTENDER SE VOCÊ NÃO QUISER MAIS</p>	 <p style="font-size: 8px; text-align: center;">Fonte: https://www.duolabon.com/paginas-para-colorir/124370.html</p>
<p>MAS SE ACEITAR PARTICIPAR, VOCÊ ESTARÁ AJUDANDO OUTRAS CRIANÇAS, POIS ACREDITAMOS QUE FAZER ATIVIDADES COM FOTOGRAFIA NA ESCOLA É SENSACIONAL, ESTIMULA A CRIATIVIDADE E NOS AJUDA A GUARDAR PARA SEMPRE OS MOMENTOS VIVIDOS. MAIS GENTE PRECISA SABER DISSO.</p>	 <p style="font-size: 8px; text-align: center;">Fonte: https://www.educolor.com/pagina-para-colorir/124370.html</p>

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO¹

MEU NOME É _____

() SIM. EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA.
() NÃO. EU NÃO QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA.

SE VOCÊ AINDA NÃO SABE ESCREBER SEU NOME, FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO SE VOCÊ ACEITA OU NÃO PARTICIPAR DA PESQUISA.,

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Pesquisar com crianças requer o consentimento delas, uma vez que as consideramos na condição de sujeitos sociais. Porém, Martins Filho e Barbosa (2010), destacam que ainda há um impasse sobre a quem pedir o consentimento para realizar

a pesquisa e se apenas os responsáveis podem tomar esta decisão. Esta questão nos provoca a reflexão de que as crianças não precisam consentir ou exprimir sua recusa a participar das pesquisas? Sendo elas consideradas participantes ativos, não seriam elas as primeiras a serem consultadas sobre sua participação na investigação?

Mesmo que ainda não seja possível um consenso em relação a esta questão, podemos realizar algumas ponderações. A autorização dos familiares para realizar pesquisas com crianças pequenas é necessária, bem como, o pesquisador assumir o compromisso de informá-los sobre os objetivos e encaminhamentos da investigação. Em relação às crianças, também compreendemos a necessidade de consultá-las e pedir a sua autorização já que estão envolvidas diretamente na geração de dados.

De acordo com a leitura realizada para compor este tópico do texto (Martins Filho; Barbosa, 2010; Silva; Barbosa; Kramer, 2005), ressaltamos que tomamos por pressuposto assumir o compromisso ético com as famílias, ao encaminharmos o termo de uso da imagem e nos disponibilizarmos a esclarecer possíveis dúvidas. E com as crianças, ao informarmos sobre a pesquisa de forma acessível a acolhermos sua decisão.

2.3 PROCESSOS ÉTICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

Comumente, ao lermos produções acadêmicas que tratam das crianças e das infâncias, percebemos a mobilização dos pesquisadores em relação à ética necessária ao realizar investigações das quais elas participam. Nas duas últimas décadas, a partir da área da Sociologia da infância, há movimentos acerca dos pressupostos éticos com rigor e cientificidade nos encaminhamentos de pesquisas que consideram a participação das crianças.

Martins Filho e Barbosa (2010), em seus estudos, apontam que a preocupação em desenvolver metodologias que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças ainda é muito nova. De fato, colocar o adulto em uma posição de compreender o que vem das crianças, suas especificidades e peculiaridades tem motivado pesquisadores a conhecer o que elas pensam, sentem, fazem e dizem, passando da condição de objetos a partícipes das pesquisas.

Portanto, ao pesquisador é necessário aprender a se relacionar com as crianças, respeitando o seu jeito de ser, uma vez que os mecanismos e estratégias metodológicas precisam promover uma aproximação entre pesquisador e criança

“elaborando recursos férteis e procedimentos de interlocução entre as duas lógicas geracionais – dos adultos e das crianças – as quais são muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 12).

Ao considerarmos a história, compreendemos que é preciso ultrapassar o discurso alimentado por uma visão adultocêntrica, mesmo que precisemos lutar pelo que defendemos e acreditamos em relação ao renovado respeito teórico-metodológico em pesquisas com crianças.

Quando falamos de lutas, queremos dizer da necessidade de enfrentar os desafios para desenvolver pesquisas com crianças e não apenas sobre elas. E isto nos permite qualificar e valorizar as diversas falas das crianças, tomando-as como referentes empíricos nos estudos das infâncias, proporcionando ao pesquisador “efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 13). Neste sentido,

[...] que falamos de uma criança que nos fala de muitos jeitos. Com base nessa crença a criança passa a ser compreendida como sujeito principal, em primeira mão, a dar informações aos investigadores. O que significa dizer que, são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar em suas pesquisas (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 13).

Mas, isso não é uma tarefa simples. Ao contrário do que se pensa, o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisa com crianças ainda é um campo que está ganhando visibilidade. Isso pelo fato de que nós, adultos, precisamos (des)construir muito do que tradicionalmente afirmamos sobre nossas crianças. Os mesmos autores citados acima, também apontam que, “não basta apenas dizer, é preciso desenvolver de maneira crítica e consciente que a participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisas” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 14).

Portanto, desenvolver pesquisa com crianças, eticamente informadas, é considerá-las portadoras de singularidades e um sujeito ativo, o que requer do pesquisador,

[...] uma significativa imaginação metodológica, quer relativamente aos métodos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, quer à exigência de ir além de uma ética a *la carte* passível de ser replicada, exigindo contínua reflexividade para lidar com novos dilemas éticos e novas responsabilidades (Fernandes, 2021, p. 229).

Nesta perspectiva, assumimos com todas as crianças, participantes desta pesquisa, um compromisso ético, uma vez que as compreendemos como sujeitos ativos e interlocutoras das suas compreensões de mundo.

Martins Filho e Barbosa (2010) destacam que vale a pena insistir em visitar o cotidiano das crianças, ou seja, o seu mundo, para que esta vivência se torne visível e significativa tanto para as crianças quanto para o pesquisador. Este movimento pode desnaturalizar o silêncio que permeia o envolvimento das crianças em pesquisas e nos procedimentos metodológicos.

A relação entre o pesquisador-criança e vice-versa, envolve gerar dados das vozes, dos pensares, dos olhares, dos toques, da escuta, dos saberes delas. Mas, para que isso aconteça se faz necessário estabelecer comunicação com as crianças, (re)inventar outras formas de fazer pesquisas no âmbito das ciências humanas e sociais, mas, sem perder de vista critérios bem definidos e sérios.

Por isso, é preciso salientar que ao assumir este papel de pesquisador junto às crianças, assumimos alguns riscos que são precisos considerar, bem como, a análise dos dados do nosso olhar. No entanto, buscamos analisá-los criteriosamente e com seriedade.

2.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: UMA IMERSÃO NA AÇÃO EDUCATIVA

A observação participante ou a observação com participação tem aparecido nas pesquisas com crianças, uma vez que há argumentações que em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar, ou seja, a observação pressupõe, sempre, a participação.

Isso se estabelece por que as crianças estão o tempo todo em interação com os adultos, fazendo com que crianças e pesquisador estabeleçam, pouco a pouco, laços e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças.

Esta metodologia possibilita,

o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 24).

Conhecer as crianças significa aprender cada vez mais sobre elas, por meio das suas relações sociais, as quais reproduzem e transformam a suas compreensões

e significados sobre as coisas. Neste sentido, o pesquisador pode revelar os modos de atuação da criança diante do mundo, uma vez que ela se apropria da cultura elaborada historicamente e também produz uma cultura infantil. Estes elementos se expressam nas brincadeiras, gestos, faz-de-conta, jogos, movimentos, dentre outros. Com isso, as crianças passam a assumir um papel participativo na pesquisa, expondo seus sentimentos e pensamentos.

A observação é uma estratégia fundamental para a compreensão das características peculiares das crianças e de suas culturas.

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigia-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (Weffort, 1996, p. 4).

O ato de observar na Educação Infantil é uma estratégia fundamental para que o educador passe a conhecer o seu grupo de crianças e, assim, oportunize experiências significativas. Observar é ir além do olhar pelo olhar, é perceber atentamente, com reflexão, envolvimento, discussão, levantamento de hipóteses, conhecimentos, o que as crianças realizam.

A observação permite estabelecer relações entre o adulto e a criança, e delas com seus pares. No entanto, é necessário direcionar o olhar, ter um objetivo para o que realmente se pretende observar e, com isso, buscar compreender e estudar o que foi observado. À medida que o educador tem clareza e se compromete a observar a fim de conhecer as suas crianças, a suas intervenções e práticas pedagógicas passam a ser intencionais, de acordo com as necessidades e interesses do seu grupo. Assim, em nosso estudo, uma das técnicas de pesquisa selecionadas foi a observação, pela possibilidade de encontro e aproximação com as crianças imigrantes. Como mencionado no tópico anterior, em parceria com a escola, delineamos quais dias eu iria até as instituições para realizar as observações.

De acordo com Severino (2007, p. 109), a observação “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É uma etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. A imersão no campo de pesquisa, ocorrerá através da técnica da observação participante, meio pelo qual, aponta Severino,

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma

sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas (2007, p. 104).

A partir desta técnica, o pesquisador gera dados por meio da sua participação com o cotidiano das crianças e professoras envolvidas, observando e analisando as situações que os participantes se deparam e a forma como agem. E, a partir das suas manifestações, registra o que foi observado para que, posteriormente, possa tecer análises e considerações.

As observações aconteceram entre os meses de abril e junho de 2023, semanalmente ou quinzenalmente, dependendo da demanda da escola. As observações aconteceram em 4 turmas, sendo duas com crianças de dois anos (CMEI) e duas com crianças de quatro anos (escola de ensino fundamental que atende a pré-escola). No CMEI, as observações geralmente aconteciam no período da manhã e na escola, no período da tarde. Em algumas semanas permanecia o período todo em uma turma e na semana seguinte ia para a outra turma também para permanecer o período todo. Estes momentos aconteciam diante da combinação prévia com a equipe pedagógica das duas instituições, devido à organização semanal de cada uma delas.

Vale destacar que ambas as instituições, assim como as professoras e as crianças, colaboraram para que estas observações acontecessem da melhor maneira possível, contribuindo e dando espaço para que a pesquisa fosse se desenhando e acontecendo. Desta forma, a partir do momento que nos disponibilizamos a realizar a pesquisa com as crianças, foi necessário ter clareza da prioridade das ações e vozes das crianças, refletindo constantemente sobre a posição que elas assumiram em todo o processo da pesquisa.

Junto ao movimento da observação tínhamos a intenção de compor mini-histórias, com vídeos e fotografias que nos revelariam as nuances e as formas de comunicação e interações das crianças entre si, com os adultos e com o ambiente no entorno. Para a realização desses registros, utilizamos a fotografia e os vídeos como estratégias metodológicas.

O registro fotográfico – a fotografia e a filmagem em vídeo foram duas possibilidades encontradas para a geração dos dados da presente pesquisa. Martins Filho e Barbosa (2010), ao tratar de pesquisa com crianças, destacam que,

o uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto (p. 22).

Este recurso nos possibilita ressignificar o passado lidos aos olhos do presente, aguçando a memória, a criação, imaginação e até mesmo reviver a história vivida por meio das imagens.

Por isso, buscamos utilizar as fotografias como instrumento de aproximação da realidade do grupo fotografado, mas, para além disso, permitiu ilustrar o corpo do texto com o olhar do pesquisador que apresenta outras possibilidades de registros e escritas por meio de outros textos.

Também utilizamos as filmagens, compreendendo que os vídeos podiam revelar diversos jeitos de ser criança migrante, suas interações, suas particularidades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re)produções infantis presentes no contexto da instituição, com nuances que escapam ao olhar da pesquisadora enquanto observa. Neste sentido, Martins Filho e Barbosa salientam que,

O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista (2010, p. 23).

Nesta direção, as imagens fotografadas não davam conta de traduzir uma determinada situação, em contrapartida a filmagem nos dá a possibilidade de reviver aquele momento com mais veracidade. Assim, cada cena assistida e revista pode nos dar novas possibilidades de significações e interpretações. A filmagem, portanto, torna-se uma memória audiovisual.

Os registros fotográficos e filmagens foram feitos nos momentos das observações realizadas no CMEI e na escola. Para que pudéssemos utilizar estes instrumentos na pesquisa solicitamos junto a SME as autorizações necessárias, conforme descrito no início deste capítulo.

Para apresentar as crianças nas ações educativas, trouxemos narrativas por meio de pequenas histórias. As mini-histórias se constituem como um meio contemporâneo de narrar o cotidiano infantil e documentar a formação, produzindo registros visuais com significados, tendo as crianças como protagonistas.

As mini-histórias se configuram como um conceito relativamente novo, mas

que vem sendo qualificado no Brasil por iniciativas como as do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), que é um grupo de autores interessados em discutir e investigar o cotidiano nas escolas infantis (Fochi, 2019).

Mas, o conceito das mini-histórias surgiu nos anos oitenta, em Reggio Emilia, quando Loris Malaguzzi fez um convite às professoras para narrar sobre os percursos da aprendizagem das crianças por meio de breves relatos visuais e textuais. Para o pedagogo há o “reconhecimento que a espécie humana tem o privilégio de manifestar-se através de uma pluralidade de linguagens” (Malaguzzi, 1984, p. 21 *apud* Fochi, 2019, p. 16). Sendo assim, as comunicações precisavam ir além do texto, mas que evidenciassem, por meio de imagens narrativas visuais, a complexidade dos modos de expressar-se das crianças.

Neste sentido, as mini-histórias revelam experiências de interação humana, suas comunicações em contextos vivenciados e confirmam a relevância ao serem valorizadas e potencializadas nas práticas pedagógicas. Por meio da observação, reflexão e comunicação de breves relatos de situações do cotidiano, as narrativas são uma das maneiras de expressar a complexidade das crianças. Por isso, Vechi (2013, p. 212) sublinha que “as mini-histórias são um grande exercício de escuta das situações que se transformam em um grande instrumento de estudo para compreender melhor as crianças e uma forma de comunicação que pode ser facilmente compartilhada”.

Em nossa investigação também utilizamos as mini-histórias a fim de contribuir para a pesquisa, reconhecendo-a como uma forma de testemunhar a respeito das crianças, das práticas pedagógicas e da escola. Percebemos que a proposta de compor as mini-histórias dialogavam com o nosso tema, principalmente quando tratamos de crianças imigrantes e suas relações com o outro e a escola. Neste sentido, pensamos ser importante compreender o lugar que as crianças estavam ocupando e seus impactos a partir da observação nos contextos em que estavam. A este respeito, Fochi (2019, p. 22) acrescenta que,

Escolher contar algo sobre as crianças diz muito mais do que querer contar tudo. Ao mesmo tempo que narramos sobre as crianças que protagonizam as histórias, também estamos falando sobre a infância enquanto uma categoria geracional e, portanto, que é histórica e socialmente construída.

As filmagens aconteciam em variados momentos no decorrer da observação, a partir da propostas pedagógicas, interação com objetos e amigos, no momento das

brincadeiras, dentre outros momentos que se tornaram significativos para a pesquisa.

Sendo assim, como já exposto, o gesto de observar e fotografar são imprescindíveis na criação das mini-histórias, uma vez que as realizamos com caráter intencional e pontual, com um olhar crítico que agrega muitas perspectivas no delineamento da pesquisa.

Desta forma, assumimos um compromisso ético com as crianças, os responsáveis, as instituições e com a secretaria de seguirmos todos os protocolos de uma pesquisa com rigor e seriedade ética.

2.5 O QUE AS NARRATIVAS NOS CONTAM? ENCONTROS COM AS PROFESSORAS

A pesquisa contou como instrumento de pesquisa, a narrativa, que conforme Melo (2022, p. 12), é uma “ pesquisa que se desenvolve entre sujeitos, com seus corpos e mentes presentes”. Esta técnica toma como pressuposto fundamental a possibilidade de contar “histórias” através de relatos que sejam valorizados e compreendidos, uma vez que o que está sendo relatado tem sentido para o sujeito, e suas compreensões da realidade,

[...] supõe uma forma de conhecimento que interpreta a realidade (educativa, no nosso caso) sob uma ótica particular: a da identidade como uma forma de aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e dos modos como narramos essa vivência para explicar o mundo no qual vivemos. (Flores, 2022, p. 20).

A partir dessa técnica de pesquisa, a voz própria dos participantes que estão imersos na realidade pesquisada, é a que nos permite compreender o que elas enfrentam. A narração nos possibilita perceber as compreensões do participante sobre o que está sendo discutido naquele momento.

Compreendendo que as narrativas expressam os fenômenos sociais e, para além disso, expressam vivências e histórias de vida, adotamos a entrevista narrativa (EN) como uma técnica específica de geração de dados. Esta técnica se delineou a partir da proposta de encontros com as professoras que atendiam as crianças imigrantes nas suas turmas.

Javchelovitch e Bauer (2002), apontam que a EN supera a entrevista baseada no esquema de pergunta-resposta, mas, valoriza e emprega a comunicação cotidiana, o contar e escutar história. Um dos pressupostos fundamentais da pesquisa narrativa

é a utilização da linguagem espontânea e própria do participante que, por meio das narrativas, revelam-se as compreensões de mundo, assim com traz elementos vivenciados pelos partícipes.

A proposta inicial era realizar quatro encontros de diálogos com as professoras, mas, devido as demandas burocráticas das escolas, realizamos três. Esses momentos aconteceram entre os meses de maio e junho, no qual nos reunimos nas sextas-feiras, dia em que as professoras tinham hora atividade, momento dedicado a estudos e planejamentos. Os encontros também foram agendados previamente junto às equipes gestoras das duas instituições, já que iríamos reunir as quatro professoras, sendo elas, de instituições diferentes.

Nesse sentido, lembrando que a entrevista narrativa (EN), supera a ideia de pergunta-resposta, elaboramos um roteiro com eixos temáticos (apêndice F). Em cada um, delineamos uma série de propostas diversificadas, com a intenção de estimulá-las a contar a história de um fato importante da sua vida ou do seu contexto. (Javchelovitch; Bauer, 2002).

Realizamos a pesquisa narrativa, a partir de alguns eixos orientadores, propondo às professoras alguns momentos de diálogo e estudo. Estes momentos aconteceram nos CMEIs, com dias e horários definidos com a equipe pedagógica, com duração de 40 minutos cada encontro. As professoras que participaram deste momento atuavam com crianças imigrantes em suas turmas.

O primeiro encontro foi realizado no ambiente do CMEI e os outros dois na escola. Para tanto, nos foi disponibilizada uma sala previamente reservada para que pudéssemos realizar os encontros. Todos eles foram gravados e transcritos na íntegra, preservando a forma original comunicada.

Dessa forma, no encontro inicial, realizado no dia 19/05/2023, que durou cerca de 50 minutos, tomamos como eixo norteador da discussão, “As crianças e as crianças imigrantes”. Num primeiro momento todas se apresentaram, expuseram como foi a escolha para ser professora de Educação Infantil, o porquê de elas estarem naquelas escolas e como chegaram até ali, e suas demais experiências profissionais. Na imagem a seguir, uma fotografia deste dia:

Imagem 3- Primeiro encontro

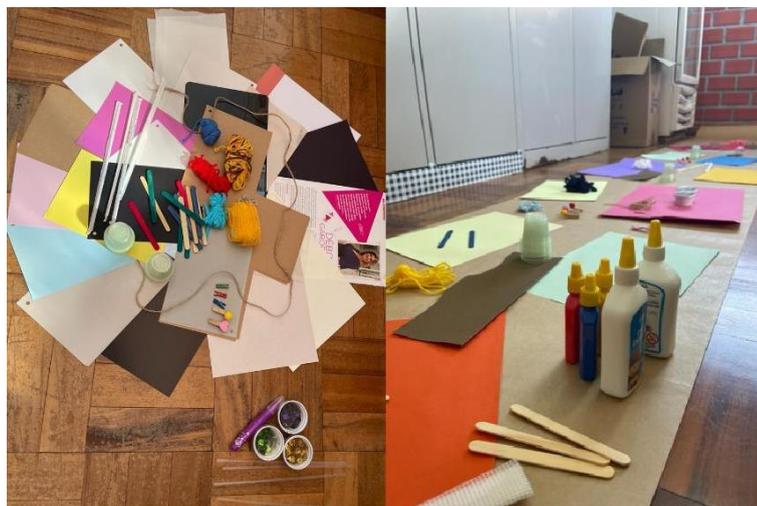
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Posteriormente, realizei a leitura de uma história infantil “O que é uma criança”, de Beatrice Alemagna (2010), discutindo que mesmo que as crianças sejam pequenas, tenham mãos, olhos, nariz, pequenos, a sua potencialidade não é pequena. Que as crianças, nos seus diferentes modos de ser e pensar contribuem e agem diante do mundo.

Depois disso, a proposta foi produzir um material a partir dos seguintes questionamentos: 1) Para vocês, o que é uma criança?; 2) E as crianças imigrantes? Como elas são?; 3) Olhando para o cotidiano, o que as crianças gostam de fazer? E as imigrantes?; 4) Há desafios na sua relação com as crianças? Quais?.

Neste encontro haviam inúmeros materiais dispostos na sala, um ambiente pensado para que as professoras explorassem todos os materiais possíveis, mas, percebemos que elas não ousaram na suas construções, buscaram materiais que representassem ideias prontas, como o grande uso de imagens disponibilizadas e que não demandassem tempo e atenção. Na imagem 4 podemos ver como os materiais estavam dispostos:

Imagem 4- Organização do ambiente e materiais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

No momento da construção as professoras não exploraram os materiais, foi um momento muito rápido e todas construíram o seu material em absoluto silêncio. Ao dialogar com o grupo elas foram breves e sucintas, sem aprofundar a discussão. Após a finalização da construção, a proposta era que as professoras dialogassem a partir do material que elas organizaram.

Para finalizarmos este primeiro encontro, as professoras receberam um texto para realização da leitura, pois a proposta do segundo encontro seria a discussão do mesmo. Todas também receberam uma pasta, em que haviam materiais iguais para todas, como: canetas, canetinhas, *post-it*, marca texto, lápis, bloco de anotações, para que estimulasse a leitura e reflexão a partir do material entregue.

No segundo encontro, realizado no dia 16/05/2023 tomamos as discussões e objetivos o eixo norteador “As culturas da infância”, com enfoque na discussão do texto “*As culturas da infância no contexto da Educação Infantil*” escrito pela autora Angela Meier Borba (2008). Ao iniciarmos o encontro, todas as professoras apontaram que não tiveram tempo de ler o texto. Então, iniciei a conversa, ressaltando elementos a partir da minha leitura e estudo do material proposto. Conforme a imagem abaixo, temos o registro deste momento:

Imagem 5- Segundo encontro

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Posteriormente, propusemos a elaboração de um texto livre sobre a identidade cultural de cada uma delas. No texto, havia alguns temas norteadores que podiam auxiliar na escrita, como: identificação (nome, idade, local de nascimento), pessoas de outros países que conheceram ao longo da vida; nacionalidades que compõem sua ascendência familiar, lugares que visitaram no exterior ou pessoas de fora que as visitaram, alimentos, trajes; canções que fazem parte de outras culturas e que marcaram momentos importantes de sua vida; lembranças de outras culturas expressas em objetos de onde nasceu ou da sua infância (brincadeiras, tradições, costumes familiares).

Para finalizarmos o segundo encontro, realizamos a leitura da história infantil *Diversidade* (Belinki, 2021), discutindo sobre a valorização das crianças diferentes, destacando que ninguém é igual a ninguém e nosso papel enquanto educadoras é respeitar, reconhecer e valorizar as diferenças. Depois que finalizei a leitura, as professoras apenas apontaram que acharam a história interessante e legal, mas não complementaram a discussão.

Para a realização do terceiro encontro tivemos um espaço de tempo significativo, uma vez que havíamos agendado mas, devido às demandas da escola, as coordenadoras solicitaram a mudança de datas. Então, o encontro foi realizado no dia 07/07/2023 e definimos como eixo de discussão os desafios em relação à prática

pedagógica com as crianças imigrantes.

Inicialmente, propusemos uma dinâmica em que elas tinham que realizar os comandos de frases variadas, mas, algumas destas frases estavam em outra língua, especialmente a língua materna das crianças com as quais elas atuam, como espanhol, árabe e francês. Esse momento foi descontraído, as professoras se interessaram pela proposta. Elas se divertiam com as falas que não conseguiam entender e faziam gestos aleatórios como (mandar beijo, pegar a garrafa de água). Nas frases que eram na língua espanhola elas compreendiam e atendiam os comandos.

Posteriormente, iniciei uma breve discussão, destacando que apesar da língua materna da criança, muitas vezes, deixar a nossa prática pedagógica mais desafiadora, não podemos deixar que este aspecto resuma a nossa relação com as crianças. Precisamos ir além, buscando estratégias que auxiliem no acolhimento e permanência desta criança no espaço escolar. E em toda a minha fala, as professoras permaneceram em silêncio.

Após a finalização da discussão a proposta foi elaborar um mapa conceitual a partir do tema “os desafios em relação à prática pedagógica com as crianças imigrantes”. Solicitei que em grupo elas montassem um mapa, mas que a percepção de cada uma estivesse exposta na produção. Na sala haviam papéis diversos, canetas, giz, imagens, e palavras chaves que foram selecionadas a partir das transcrições que já tínhamos decorrentes dos encontros anteriores, sendo as palavras mais utilizadas nas falas.

Após a nossa conversa as professoras se organizaram para construir um esquema coletivo que tinha como eixo de discussão os desafios relacionados à prática pedagógica com as crianças imigrantes, na figura abaixo um registro deste momento:

Imagem 6- Terceiro encontro

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Vale destacar que a organização do esquema foi realizado rapidamente pelo grupo de professoras. Havia materiais variados dispostos na sala, mas elas optaram por dar ênfase nas palavras que estavam expostas para utilização. Depois da elaboração, solicitei que elas falassem sobre como organizaram, trazendo os elementos a partir dos desafios relacionados à prática pedagógica. Neste momento, as professoras também foram breves e sucintas nas suas falas. Uma das professoras optou por se manter em silêncio e apenas concordava com as falas das demais colegas. Para finalizar o encontro, elas foram questionadas sobre quais impressões tiveram no decorrer dos encontros, o que marcou positivamente, qual mais gostaram, qual foi mais marcante.

É importante pontuarmos que as análises serão realizadas no terceiro capítulo, conforme as categorias estabelecidas na leitura de todos os dados e que, no decorrer dos três encontros, a participação das professoras possibilitaram conhecê-las, e trouxeram contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Mas, observamos a necessidade de realizarmos um último encontro, individual. Para isso, optamos por realizarmos a entrevista semiestruturada.

2.6 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A partir dos encontros, percebemos a necessidade de uma conversa individual com cada professora participante da pesquisa. Esta conversa aconteceu do mês de julho e início de agosto. As entrevistas seguiram um roteiro (apêndice F) e foram agendadas previamente com as coordenadoras pedagógicas nos momentos em que as professoras estavam em hora atividade.

Na entrevista, elencamos diversos aspectos: tais como: perfil da participante docência na Educação Infantil, a prática pedagógica (naquele momento nosso interesse era por conhecer a prática pedagógica e como suas impressões sobre as crianças imigrantes se revelavam) e a relação com as crianças imigrantes.

Triviños (1987) aponta que a entrevista semiestruturada é aquela que contém questionamentos apoiados em uma base teórica que compõe a pesquisa estudada. Manzini (1990/1991, p. 154) destaca que:

[...] entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam frutos de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre.

Este momento das entrevistas individuais nos proporcionaram estabelecer um diálogo mais próximo com cada professora participante da pesquisa, uma vez nem todas se manifestavam nos encontros.

2.7 PROPOSTAS INTERCULTURAIS: DESVELANDO POSSIBILIDADES PARA A AÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS

As propostas interculturais foram realizadas com o objetivo de aproximar e realizar um diálogo com as crianças acerca de outras nacionalidades e culturas. Para cada nacionalidade foi pensado um eixo temático para que este momento fosse significativo tanto para a criança imigrante, quanto para as demais crianças, bem como para as professoras participantes da pesquisa e a instituição.

As propostas aconteceram no período de pós-qualificação, na segunda quinzena do mês de outubro de 2023. Este momento foi agendado previamente com as coordenadoras pedagógicas do CMEI e da escola que nos acolheram na pesquisa.

O ambiente foi pensado para que as crianças se sentissem convidadas a

participar da proposta. No chão coloquei um tapete com vários livros que tratam dos movimentos migratórios e todo o material que utilizamos naquele momento. Num primeiro momento, realizei a leitura da história “A viagem”, que trata de uma família que precisa sair do seu país de origem devido à guerra. Na viagem acontecem inúmeras situações que envolvem, na maioria das vezes, o movimento migratório, como os muros das fronteiras, a travessia do mar, o medo, a fome, dentre outros.

Em seguida, em uma caixa levei inúmeras fotos do país da criança que estava na sala, imagens das cidades, das crianças, das pessoas, da roupa, dos pontos turísticos e até mesmo os destroços ocasionados pelas guerras.

Como as crianças participantes da pesquisa são de nacionalidades diferentes, em cada turma realizamos uma proposta. No caso da Venezuela, construímos um brinquedo chamado “Gurrúfio”, que é originário deste país. Na turma da criança vinda do Haiti, realizamos um carnaval haitiano com inúmeros tecidos e músicas típicas desta festa. No caso do Líbano realizamos uma festa árabe, com variados tecidos e músicas do país.

Todos estes momentos foram repletos de muito significado. Era perceptível que as crianças imigrantes estavam encontrando algo da sua cultura e vivendo aquele momento como se fosse único e encantador. As imagens e detalhes de como foi a relação das crianças estarão no capítulo 3. Abaixo podemos ver algumas imagens das propostas:

Imagem 7- Proposta Intercultural



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

2.8 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Em uma pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo se caracteriza como uma metodologia de tratamento e estudo dos dados analisados. Para Severino (2007, p. 121) a análise de conteúdo se constitui enquanto uma metodologia que proporciona “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”. Ou seja, compreender as comunicações, seja via discursos emitidos em diferentes linguagens, sejam orais, escritas, de imagens ou gestos, entre outros. Severino (2007), aponta que as linguagens, os enunciados, as expressões verbais são aspectos significativos e indispensáveis para a compreensão de um determinado problema.

De acordo com Bardin (1977, p. 30), a análise de conteúdo se caracteriza como um conjunto de estratégias que tem como objetivo trazer rigor à leitura do real e possibilitar uma compreensão da comunicação para além de seus significados imediatos. A autora aponta que os objetivos da análise de conteúdo são, por um lado, superar a incerteza, ou seja, que a mensagem contida na comunicação passe do âmbito subjetivo para ser compartilhada, generalizada; e, por outro, enriquecer a leitura a partir da descoberta de conteúdos e estruturas que possam validar o que se pretende afirmar a propósito da mensagem (1977, p. 31).

Como nosso estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, a geração de dados foi registrada descritivamente, através das transcrições dos áudios dos encontros e entrevistas realizadas com as participantes da mesma. Desta forma, como já mencionado anteriormente, optamos por utilizar a análise do conteúdo como metodologia da análise dos dados. Com as transcrições dos encontros e entrevistas, precisávamos organizá-los para a análise. Para isso, utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

E para que isso ocorra a autora aponta as etapas de desenvolvimento da pesquisa, conforme ilustrado na figura 6.

Figura 5- Desenvolvimento da pesquisa a partir de Bardin (1977).



Fonte: Bardin, 1977.

A pré-análise trata-se de uma fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96).

Fizemos a leitura flutuante, ou seja, estabelecemos um contato com os dados e buscamos uma primeira percepção das mensagens neles contidas e passamos então para a escolha dos documentos.

Depois disso, passamos para a fase da exploração do material, uma vez que o corpus já havia sido estabelecido. Após, fomos para a determinação da fase de registros, no qual, o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (1977, p. 105).

Voltamos às transcrições que resultaram dos procedimentos metodológicos aplicados, os registros orais e fomos explorá-los. Olhamos para cada um de maneira isolada, buscando as unidades de significação a partir de temas.

Bardin (1977) aponta que, em alguns casos, o uso de computadores pode ser interessante para a análise de conteúdo, como, por exemplo, quando a unidade de registro é a palavra. Lemos novamente as transcrições de cada encontro, utilizando cores diferentes nos elementos que fomos achando necessário. Separamos as mensagens de acordo com alguns temas iniciais e fomos estabelecendo os eixos temáticos.

Depois disso, passamos para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nessa fase, os dados coletados foram tratados de maneira que pudessem ser significativos para a pesquisa, estabelecendo eixos de análise, que nos ajudaram a tecer as análises.

A análise de conteúdo nos permite perceber os detalhes e minúcias dos dados pelo movimento de idas e vindas nas leituras das transcrições, o qual nos deu a possibilidade de estabelecermos categorias que serão apresentadas nos capítulos posteriores.

CAPÍTULO 3 – A AÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer da história, vários estudiosos e pesquisadores teceram análises sobre a infância e a criança, logo, consideramos que todas as crianças atuam diante da realidade e são sujeitos históricos e sociais, que possuem direitos que precisam ser garantidos, independente da sua cor, raça, cultura ou condição social.

Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa a partir dos instrumentos de pesquisa que utilizamos. Também, a organização dos tópicos e subtópicos nos ajudam a atingir alguns objetivos do nosso trabalho, tais como: analisar a relação existente entre a ação educativa e os processos de exclusão/invisibilização das crianças imigrantes.

Neste capítulo, traremos os resultados da pesquisa a partir das categorias de análise que foram definidas após a geração de dados. No primeiro tópico, discutimos sobre a ação educativa no cotidiano da educação infantil. Em seguida, no segundo tópico, tratamos da necessidade de formação continuada que considerem as crianças imigrantes. No terceiro, tratamos dos entendimentos das professoras em relação às crianças e suas famílias. E, por fim, tecemos análises acerca da necessidade de acolher e respeitar a cultura do outro.

Para que o leitor compreenda as análises, organizamos legendas a fim de que possamos identificar de qual instrumento aquela análise foi retirada. No quadro 3 podemos observar melhor:

Quadro 3- Legenda dos instrumentos de pesquisa

Encontros Narrativos	EN
Entrevista Semiestruturada	ES
Observação Participante	OP
Proposta Intercultural	PI

Fonte: A autora, 2023.

Neste momento, percebemos a necessidade de discutir as análises a partir dos dados gerados com as professoras, que são, também, um indicativo para que possamos compreender a invisibilidade das crianças imigrantes que permeiam a ação educativa realizada com elas nos espaços educativos. Em virtude disso, apresentaremos as professoras participantes da pesquisa, uma vez que a composição deste capítulo foi a partir dos dados gerados com elas.

Para guardar sigilo sobre a identidade das participantes, as professoras puderam escolher a maneira que queriam ser identificadas¹⁷ na pesquisa, conforme o quadro 4:

Quadro 4- Identificação das professoras participantes da pesquisa

Professora 1	Olívia
Professora 2	Andreia
Professora 3	Helena
Professora 4	Nane

Fonte: A autora, 2023.

Para tratar das participantes, elaboramos uma narrativa¹⁸ para elas:

Imagem 8- As professoras



Quando eu cheguei, todas elas estavam, receosas com a minha presença... ganhar espaço não foi tão fácil. Mas entre conversas, parcerias e ajuda, fomos estabelecendo vínculos e passamos a pensar, juntas, as crianças imigrantes! Tivemos momentos de trocas sobre a vida, sobre a profissão, sobre as crianças... Ah! E como nós aprendemos umas com as outras, nos ouvindo, e refletindo sobre nossa prática e nossas crianças.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Uma vez que conhecemos brevemente as professoras que participaram da pesquisa, é importante sinalizar que todas concordaram em participar a partir da assinatura do termo de consentimento livre esclarecido.

Isto posto, a organização deste capítulo está disposta em quatro subtópicos: O primeiro abordamos sobre a ação educativa com crianças imigrantes. Em seguida tratamos e defendemos que a temática necessita de um olhar tanto na formação inicial e continuada. Depois, apontamos o entendimento que as professoras das crianças

¹⁷ Solicitei que as professoras indicassem outros nomes para substituir seus próprios nomes, a fim de resguardar sua identidade, mas, uma das professoras apontou que preferia que utilizasse o seu próprio nome para ser identificada no estudo, assim, consideramos respeitar sua solicitação, contudo sem indicar qual é a professora que está com o seu próprio nome.

¹⁸ As imagens apresentadas neste trabalho fazem parte do acervo pessoal da pesquisadora e foram capturadas nos momentos de observação que aconteceram no período de abril e julho do ano de 2023.

imigrantes têm sobre elas. E por fim, as compreensões das professoras em relação à cultura do outro.

3.1 A AÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação da infância e o cotidiano da Educação Infantil é perpassada por um processo intencional de planejamento das ações, realizado por professoras e professores, com a perspectiva de apropriação de conhecimentos construídos historicamente.

Estas ações se consolidam sob a forma autônoma e livre das crianças num espaço e tempo organizados pelos adultos para promover experiências e vivências significativas, ampliadas e enriquecidas pela atitude atenta dos mesmos. Pode ocorrer no formato de propostas dirigidas pelos adultos com o envolvimento e participação das crianças; pode, ainda, acontecer sob a forma de atividades em que adultos e crianças compartilham o planejamento e a realização da atividade. (Mello, 2022).

No entanto, é preciso considerar a criança, o cotidiano da instituição, os espaços e tempos, as relações que estabelecem entre os pares, as refeições, o sono, o tempo livre, a escuta do que a criança tem a dizer, constituem expressões do princípio fundamental de tratar a criança como sujeito no processo em que se relaciona com o mundo e das ações educativas.

Desta forma, ao serem questionadas sobre como é passar um dia com as crianças, o conjunto de respostas foram:

Quadro 5- Respostas sobre um dia com as crianças.

(continua)

<p>Olívia</p>	<p>Todo dia é a mesma rotina com as crianças. Eles chegam e já vão pro refeitório e a gente espera até 8h. Aí eles sobem com as mochilas, colocam as mochilas nas mesas e sentam no tapete. Aí a gente canta a música do bom dia meu amigo, gente realiza a chamada, o calendário, quantos somos e o tempo. Aí a gente vai ver o tema que vai ser trabalhado, nessa semana é o morango e aí vamos para as atividades. Separamos as crianças, uma mesa vai fazer uma atividade, outra mesa vai fazer outra e o terceiro grupo eu pego pra fazer a atividade mais prática que ou é no caderno, ou com pratinho. Terminando a atividade eles ganham a massinha, ou pecinhas, ou a gente desce ali fora brincar um pouquinho. A gente vai no salão ver um pouquinho de desenho. Depois tem o almoço, do almoço a gente sobe dormir, eles dormem até 13h. A gente faz o lanche, e depois a escovação. Agora a tarde como tem muito pouco tempo eu tô deixando eles mais livres para brincar, que da escovação a gente volta 14:30min pra sala.</p>
----------------------	--

Quadro 5- Respostas sobre um dia com as crianças.

(conclusão)

Nane	Bom, a gente separa tudo por espaços interesse , na sala eu acho que o que mais me destacou desde o início do ano que é todo trabalho eles rasgam, estragam , que eles estavam em fase de adaptação no primeiro semestre, mas agora, no 2º semestre, achei que eles já vieram assim, mais madurinhos. Essa semana, estávamos estudando o símbolo morango, então a gente fez receitas, vitamina. Trabalhamos os espaços de interesses com a figuras. Nossa! Foi maravilhoso, assim, interesse foi geral.
Helena	Ah sim eles gostam bastante das atividades . Quando eu chego né eles perguntam: tem atividade hoje profe? que atividade é hoje? Então eles cobram bastante, eles querem atividade, eles não gostam de ficar brincando , só ir lá fora, só parque, não, eles cobram bastante de atividade mesmo de fazer .
Andreia	De manhã quando nós chegamos na escola, fazemos a rotina que é a assembleia. Aí nós passamos pra nossa leitura diária, aí lanche da manhã. Aí acontece o momento da mobilização do professor, onde eu vou explicar qual que vai ser a atividade do dia . Separo os grupos das crianças. As vezes tem aula de inglês externo porque eles dormem, então os auxiliares precisam arrumar as salinhas. Então saímos da sala. Depois, almoçam e dormem. Na rotina da tarde é muito compactada, porque precisa fazer higiene bucal, e nós precisamos estar na quadra 15h50 e eles acordam às 14h. Então é um um tempo curto. Quando fazemos alguma atividade é trinta minutinhos no máximo que você consegue apertar ali pra fazer alguma coisinha. E geralmente eu deixo pra concluir alguma atividade ou pra alguma coisa que ficou secando, depois é só colar, sabe? Então, a tarde é só mesmo pra concluir.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ES.

No conjunto de respostas das participantes da pesquisa, os aspectos acerca da rotina e das atividades são significativos nas falas. Mas antes de nos atermos a isso, é de suma importância destacar que a compreensão e toda prática docente é orientada por uma concepção de educação, “mesmo que a professora ou o professor não tenham clareza sobre qual é essa concepção ou mesmo quando não percebem que têm uma concepção que orienta seu pensar e agir. Toda prática tem uma teoria que a fundamenta” (Mello, 2022, p. 74).

Ao tratar sobre rotina, as professoras Olívia e Andreia apontam uma ordem cronológica do que acontece com as crianças, mas é válido questionar se nestes momentos, as crianças interagem, relacionavam-se, dilogavam, construíam hipóteses, brigavam ou choravam.

Estar com as crianças precisa ir além de uma ordem de afazeres, mas ressignificar estes momentos tentando observar as crianças e o que elas fazem durante um dia. O tempo com as crianças pode ser um rico espaço de escuta e diálogo com as necessidades das crianças. Nele, a rotina deve assumir um papel articulador e orientador de práticas que dialoguem com a realidade das crianças.

No entanto, na maioria das vezes, ela não assume este papel. O que ocorre, na verdade, é a organização de um tempo pré-estabelecido para todas as atividades que são seguidas rigorosamente, desconsiderando as particularidades das crianças, como Batista afirma,

[...] há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança se comporte como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras (1998, p. 46).

Quando elas apontam esta rotina cristalizada, sem flexibilidade, nos sugere uma prática que não possui clareza da organização do tempo, pois prendem-se a rotinas fragmentadas e homogêneas, sendo recortadas minuciosamente, “há um tempo predeterminado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender” (Batista, 1998, p. 46).

Esta análise se torna imprescindível nesta pesquisa, de maneira que as crianças que estão junto às professoras participantes da pesquisa possuem singularidades e especificidades que poderiam ser pensadas e integradas às rotinas do cotidiano em que estão inseridas.

Nas respostas, elas não sinalizam esta necessidade, e isto acaba por sugerir que é necessário buscar subsídios teóricos, numa perspectiva intercultural, para que as ações educativas possam contribuir para as potencialidades das crianças ao agirem num mundo como sujeitos emancipados.

Isso se dá, a partir da busca de novos conhecimentos, interesses, de atuar e refletir sobre sua prática, percebendo as impossibilidades e buscando transformá-la. Desse modo, a prática num viés reflexivo, além de subsídios para sua práxis, oportuniza ao educador fundamentação para construir suas ações na realidade e o fazer pedagógico (Freire, 1978).

Neste sentido, pode-se dizer que a prática reflexiva também garante a construção de diálogo com os pares e entre os pares. Além de incentivar e possibilitar a transformação, não somente de si e do seu fazer, mas também do seu contexto, fortalecendo o movimento de ação-reflexão-ação na realidade em que faz parte.

É preciso ressignificar o papel das professoras que estão com as crianças, o

seu planejamento, as compreensões sobre as rotinas e passar a refletir sobre sua própria prática. Além de protagonizar o cotidiano com as crianças e as relações que estabelecem o mundo, organizando intencionalmente a gestão do tempo a fim de propor vivências que façam sentido àquele grupo.

Por conta disso, é necessário formações continuadas, estudos e pesquisas que façam tais reflexões acerca das ações educativas nos cotidianos da Educação Infantil.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: NECESSIDADE DE DIÁLOGO

Como já visto anteriormente, no capítulo dois, foram propostos vários momentos em que as professoras participaram na geração de dados. Dentre os vários diálogos e conversas, questionamos a elas de que maneira as crianças imigrantes apareceram ou aparecem na formação inicial e continuada para que possam ter subsídios teóricos e reflexões consistentes acerca da temática, que é um movimento tão complexo.

No entanto, as respostas que sugerem a ausência de formação foram unânimes. Inclusive, ao questionarmos “E na formação continuada oferecida pela SME o tema das crianças imigrantes foi abordado em algum momento? Se sim, o que foi apontado? Se não, o que poderia ser trabalhado para subsidiar o trabalho?”.

Quadro 6- Respostas sobre a formação continuada.

Andreia, Helena, Nane e Olívia	Não.
Helena	Aqui eu só participei de uma que era sobre desenho . A única que teve.
Nane	Eu já participei de diversas. Antigamente a gente saía, ia para outro lugar ou outras escolas, até encontrávamos outras professoras de outras escolas. Agora eles estão fazendo as formações dentro do CMEI, a própria pedagoga que está fazendo. A gente também participou dessa do desenho, música, espaços de interesse, então... a gente teve diversas formações esse ano, mas, assim, voltadas para as crianças imigrantes, não tem nenhuma.
Andreia	Nunca nem falaram das crianças! (Todas repetem, concordando).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ES.

No conjunto de respostas, é perceptível que as formações continuadas, das quais as professoras participam, desconhecem as crianças imigrantes presentes nas instituições/escolas do município em que a pesquisa foi realizada. É válido ressaltar

que, o número de crianças é significativo e o que torna a questão preocupante é o fato de as professoras não recebem orientações e subsídios para que estas crianças sejam recebidas em um espaço que, minimamente, as considere.

Isso nos revela que as crianças imigrantes e sua cultura estão invisibilizadas no cotidiano escolar e para a rede municipal de ensino, uma vez que a escola assume um papel significativo na apropriação da cultura e significados que estão permeados na sociedade.

De acordo com os dados da SME, há vários CMEIS e escolas que recebem as crianças imigrantes, ou seja, não se trata de uma realidade específica, mas de um contexto que atravessa inúmeras instituições no município. E é neste sentido que defendemos a necessidade de discutir e pensar coletivamente diante do que a realidade das escolas está enfrentando, como no caso das crianças imigrantes.

É a partir das relações e questões do cotidiano que a formação continuada assume um papel importante. Romanowski (2007) ressalta que o eixo condutor para essa formação precisa ser a prática dos professores e os seus problemas; uma formação contextualizada e não apenas propostas de estudos desconexas do cotidiano escolar.

A partir das falas das professoras ficou perceptível que as formações em que elas participaram não dialogaram com as necessidades do cotidiano, ou seja, desconsideraram os desafios enfrentados no cotidiano escolar e a prática docente, se caracterizando uma mera capacitação a ser realizada que gera certificados e não tece relação com a realidade.

Este cenário é algo que precisa ser pensado, uma vez que ao estar com as crianças imigrantes requer um olhar específico. Também se faz necessário compreender os movimentos migratórios, valorizando e respeitando a cultura do outro. Um caminho para que isto ocorra é a de uma formação que,

pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1995, p. 27).

Em vista disso, a formação continuada precisa assumir o compromisso com as realidades, para que possam efetivamente contribuir para o trabalho do professor. Arroyo (2019) também destaca que as imagens do magistério e da pedagogia ainda

estão distantes da realidade em que vivemos, ou seja, não dão conta de todas as singularidades que estão permeando as instituições educativas.

Por isso, é necessário “um novo reencontro entre a docência, a pedagogia e os educandos”, encarando as realidades como elas são, passando a acompanhar as crianças nas suas trajetórias concretas. (Arroyo, 2019, p. 13).

O público de crianças que têm se inserido nas instituições de Educação Infantil mudou. Diante dessa realidade, é necessária uma formação com um olhar mais profundo, percebendo as mudanças das formas de viver este tempo da vida, a infância.

A partir dos dados, é evidente a escassez de discussões e reflexões que contribuam para a formação docente. Ainda, percebe-se a inexistência de momentos de diálogo, estudo e reflexão sobre as crianças imigrantes, o que pode acarretar dificuldades nas experiências vividas com elas.

Para identificarmos quais as necessidades formativas das professoras para o trabalho com as crianças imigrantes, indagamos às professoras sobre a necessidade de buscar alguma formação complementar para atuar com a criança imigrante. Obtivemos como respostas:

Quadro 7- Respostas sobre a necessidade de formação complementar.

Helena	Não, ele compreende tudo , eu compreendo tudo que ele não apresenta nenhuma dificuldade de interpretação, às vezes uma coisinha ou outra [...] nunca precisei adaptar nada.
Nane	Não busquei nada ainda.
Olívia	Não, não precisei porque como ela tem uma linguagem parecida com a nossa eu não senti que seria necessário fazer isso e ela, agora, tá entendendo bem, ela já tá chamando pelo nome, ela já tá indo, tá fazendo alguns gestos que a gente fala. Então eu não vi necessidade de ter que fazer.
Andreia	Não.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ES.

Diante das respostas das professoras, destacamos e retomamos que as crianças imigrantes possuem especificidades diferentes das demais, uma vez que perpassaram por um movimento migratório em que pode ter ocorrido inúmeros fatores até a chegada no nosso país. A inserção em uma nova cultura também é um elemento a ser considerado.

O fato de todas as professoras participantes da pesquisa terem apontado que

não buscaram uma formação complementar nos sugere que há um desconhecimento de suas próprias necessidades formativas e da das vivências das crianças, suas trajetórias e sua cultura de origem.

Como a professora Olívia e Helena apontaram que eles compreendem bem e que a linguagem é parecida, tratamos de um reconhecimento que vai além da língua, mas as suas experiências, a relação que eles estabelecem com sua cultura de origem, suas tradições familiares, dentre outros aspectos culturais.

A fim de compreender se as participantes da pesquisa encaram a formação continuada como uma caminho para as práticas educativas pautadas na interculturalidade, questionamos “no seu ponto de vista o que seria essencial para ajudar as crianças imigrantes?”.

Quadro 8- Respostas sobre o que é necessário para ajudar as crianças imigrantes.

Andreia	Cursos na prática mesmo , para aprender. Acho que daqui pra frente vai ter cada vez mais crianças imigrantes. Então preparar as professoras .
Helena	Teria sido um ponto bem positivo, ter um preparo , ter, sabe? Nós aqui não tivemos. Foi assim, “ah o Gael ele é venezuelano”.
Olívia	Eu queria ter conversado com a mãe, pra saber deles se tinha alguma maneira de conversar com ela, pra saber um pouquinho mais. Auxílio pros pais também. Uma pessoa que falasse o idioma deles, que pudesse, saber orientar e falar que no Brasil é assim, a escola vai trabalhar dessa forma , você pode deixar tua criança lá, sabe assim? Porque acho que todas sofrem com a mesma síndrome da desconfiança .
Nane	Eu acho que gostaria, da SME assim, porque não é uma dificuldade só minha é geral . Então eu acho que eles tinham que ver as escolas que tem os alunos imigrantes e estar chamando essas professoras e orientando, auxiliando de que forma que a gente deve proceder e fazer algo diferente , não tem que fazer, tem que fazer igual do outro, tudo igual.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ES.

É válido destacar que nenhuma das professoras apontou a formação continuada como um caminho para a construção de práticas que considerem as crianças imigrantes. No entanto, as professoras Andreia, Helena e Nane destacam a necessidade de cursos e preparo para atender estas crianças.

A professora Nane considera que seria importante por parte da SME propiciar esses momentos, uma vez que não é uma realidade específica, mas de muitas instituições do município de Ponta Grossa. E, novamente, consideramos a necessidade e urgência da secretaria municipal de educação promover espaços formativos em que estas crianças e suas famílias ganhem visibilidade.

Ainda, a professora Nane, tem clareza de que o trabalho com estas crianças precisa ser diferenciado, com outras perspectivas, uma vez que elas possuem especificidades que as diferem das demais. Essa fala da Nane nos indica que o desenvolvimento da pesquisa pode ter favorecido um repensar sobre a presença das crianças imigrantes no cotidiano e suas necessidades, uma vez que, em poucos momentos dos diálogos, essa perspectiva foi apresentada pelas professoras.

Em sua fala, a professora Olívia trata da “síndrome da desconfiança”, a relação estabelecida entre a escola e a família imigrante. O uso desse termo pode ser um indicativo de ausência dos processos de diálogo com as famílias, a necessidade de uma relação de proximidade, acolhimento, uma prática intercultural. E este desconhecimento em relação às trajetórias de migração, à cultura e expectativas das famílias podem criar uma cisão entre a escola e as famílias.

É por isso que a necessidade de reconsiderar as práticas é essencial, para que elas incluam a todos, permitindo descobertas com o outro que chega e possa se sentir pertencente àquele contexto.

Arroyo (2023), afirma que a presença das crianças imigrantes nos contextos educativos desencadeia um novo lugar para as práticas e a formação de professores, com a necessidade de alargar o conhecimento, os saberes, as culturas e as identidades humanas. É preciso despertar a pedagogia, auto conscientizando, estudando e pesquisando para uma “educação mais diversa, mais plural, mais humanizadora, menos eletiva, menos reprovadoras dos Outros, da diferença” (2023, p. 13).

Os dados nos revelam uma lacuna formativa, o desconhecimento em relação às crianças imigrantes o que aponta para um desconhecimento sobre as práticas na Educação Infantil. As rotinas que as professoras descrevem indicam a necessidade de repensar a ação educativa no interior das instituições e não fora delas.

O fato de não adequar as práticas às crianças imigrantes pode indicar a ausência de identificar outros sujeitos invisibilizados: crianças negras, com deficiências, abusadas, dentre outros contextos.

Arroyo (2019) também afirma que não há como responsabilizar as escola por todos os desafios que emergem dos cotidiano, mas lutar pela responsabilidade das políticas públicas e de todas as instituições da sociedade em que as crianças estão relacionadas, “às escolas e professores cabe parte dessas responsabilidades na especificidade do seu papel docente educativo, mas não cabe a única

responsabilidade. Redefinir responsabilidades sociais não é fácil. Porém é urgente (2019, p. 20)”.

Para tanto, é necessário comprometimento com a nossa prática, pois “o sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática” (Franco, 2015, p. 607).

Esta breve discussão nos convida a discutir no próximo tópico as compreensões e entendimento que as professoras têm acerca das crianças, acabam por revelar os processos de invisibilização e exclusão das crianças imigrantes nas ações educativas desenvolvidas na Educação Infantil.

3.3 ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS SOBRE AS CRIANÇAS IMIGRANTES

A maneira que as professoras compreendem as crianças imigrantes nos indica como suas percepções reverberam em seu planejamento e como acontecem as relações com as crianças, quais propostas eles vivenciam e como se configura sua presença no cotidiano educativo.

Para tanto, questionamos o que elas compreendiam por crianças e como eram as crianças imigrantes. No entanto, uma das professoras não trouxe resposta a esta indagação, assim, trazemos as demais respostas no quadro abaixo:

Quadro 9- Entendimento sobre as crianças imigrantes.

Helena	Criança é alegria, brilho, luz , e a criança imigrante também, porque ela também tem alegria, recebe carinho, eu tenho a sorte que a criança da minha turma é de família estruturada, super legal.
Olívia	Criança é amor, que eles podem brigar com o coleguinha, daqui a cinco segundos eles já estão se abraçando, brincando junto, criança é alegria , mas também criança fica brava.
Nane	Porque a criança imigrante cria um laço muito grande entre o professor e seus colegas , parece que é uma forma de confiança deles é o que eu sinto na minha turma.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do EN.

Diante das respostas, pudemos identificar as compreensões que as professoras têm em relação às crianças. No discurso aparecem alguns elementos importantes, como a visão romântica e ideal de crianças, como na fala de Helena – luz, alegria; E não há desafios, tristeza, medo, conflitos nessas experiências infantis? Um olhar detido e significativo revelaria outras nuances dessas crianças.

E quando diz que é sorte que a criança vem de uma família estruturada, essa compreensão acaba por camuflar outras especificidades das crianças como um todo e das imigrantes em particular. Se todas as crianças são capazes de interagir e criar laços, as crianças imigrantes também. No entanto, esses laços precisam ser sustentados no respeito às suas diferenças, em práticas que consideram suas necessidades.

Ao pensar a criança, Kuhlmann Junior (2007, p. 30) afirma que é preciso considerar,

O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. e conhecê-las como produtoras de história. Entender a criança nos diferentes contextos em que ela está inserida como um sujeito histórico e social, significa compreendê-la na história, considerando sua infância como experiência humana e que compõe uma história na sociedade.

Os seus diferentes modos de viver precisam de respeito e consideração, principalmente quando a ideia de infância moderna foi idealizada a partir de padrões hegemônicos da sociedade burguesa. “Sendo a infância uma construção histórica e social é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização” (FRANCO, 2002, p. 30).

Outro aspecto que as professoras apontaram se refere ao fato de conhecerem pouco a história das crianças imigrantes e como elas chegaram ali. Dentre as conversas dos encontros duas professoras apontaram:

Quadro 10- Respostas sobre a história das crianças imigrantes.

Olívia	Meu aluno fez essa travessia de barco , [...] eles vieram pelo rio Acre e foi de canoa.
Helena	Eu tenho a (nome da criança), eu não sei da história dela , eu não sei se ela nasceu aqui no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos EN.

As respostas nos apontam que das quatro professoras, apenas duas comunicaram algo relacionado à história das crianças imigrantes, sendo que apenas uma fala sobre a travessia de barco. A fala da professora Olívia é impactante, uma vez que tentamos imaginar o que esta criança e seus familiares enfrentaram, que pode

ter sido algo turbulento e até mesmo traumático. Tomando essa história como ponto de partida, abrem-se possibilidades de diálogos com os modos como essa criança interage com o espaço, com as outras crianças, com as propostas a ela direcionadas. Do mesmo modo, a ausência de conhecimentos sobre a vida e o processo migratório das demais cria uma lacuna nas relações estabelecidas com elas.

As crianças, ao chegarem no ambiente educativo, trazem consigo tudo o que já vivenciaram até aquele momento, por isso a importância de ouvir as famílias e as crianças, para que o ambiente educativo seja um espaço em que a criança se sinta acolhida e possa se inserir em uma nova cultura, sem que a sua de origem seja excluída.

A resposta da professora Helena também é impactante, mas assume um outro sentido, o desconhecimento desta criança e da sua trajetória. Desconhecer a sua história é desconhecer tudo o que ela viveu até chegar ao nosso país, é desconhecer seus sentimentos, sua cultura e as múltiplas contribuições que esta criança e sua família poderiam proporcionar.

Outra perspectiva que foi discutida nos encontros e nas entrevistas foi a relação que as professoras estabelecem com as famílias, e no quadro abaixo podemos visualizar as respostas.

Quadro 11- Respostas sobre a relação com a família.

Andrea	Com a família a gente não tem muito contato bem pouco assim na verdade mas aí os contatos acontecem em reunião e agenda.
Helena	Então a gente tem uma relação próxima com a maioria das famílias. A escola promove muitas reuniões. Eu percebo que eu cobro muito que os pais olhem agenda. O contato com os pais da saída é mínimo.
Olívia	É boa assim, nunca tive nenhum problema. É uma relação bem boa assim.
Nane	É boa, os pais vêm, participam. A gente tem um projeto que traz a família pra dentro da escola, então a gente tá mantendo contato com os pais. E é muito boa a minha relação com os pais, é eles são muito tranquilos eu também sou muito tranquila.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da EN.

Pudemos perceber que as famílias dialogam com a escola e as professoras via agenda e reuniões que a escola promove. A professora Nane cita que há projetos que trazem a família para dentro da escola, mas não conta detalhes sobre como estes momentos acontecem.

Observa-se que, não se trata de uma relação em que as professoras chamam

as famílias para conhecer a história das crianças, ou para mobilizá-los a lutar por melhorias nos espaços, ou no atendimento das crianças. Percebe-se que é uma relação em que os pais participam minimamente e pouco sabem sobre o que se passa no cotidiano da escola. Ao contrário do que tratamos anteriormente, a ausência de uma relação dialógica e respeitosa com as famílias e com as crianças acaba por impactar na ação educativa. Ao terem pouco contato com as famílias, as professoras também passam a desconhecer a história de cada criança.

Além disso, as professoras apontaram que não conhecem minimamente os movimentos migratórios, como veremos no quadro abaixo:

Quadro 12- Respostas sobre o movimento migratório.

Helena	Mas como eu já disse, o imigrante brasileiro em outro lugar ele não é bem aceitado, mas o imigrante aqui no Brasil, a gente tem políticas públicas que ajudam.[...] O assistencialismo no Brasil ele abrange a todos. Igual nos EUA, você que se adapta , senão você cai fora, não tem essa história né. O caso do imigrante no Brasil, existe o desleixo tanto de ter isso para os professores quanto pra políticas, pro país, as pessoas entram, não se tem controle . Parece que é desenfreado, não tem controle... sabe... não sei... é a visão que eu tenho que o país não tem mais controle da quantidade de imigrantes que estão aqui... eu acredito que seja muito difícil que se tenha.
Andreia	Nos EUA não tem isso, se você não trabalhar você morre de fome. O nosso país ele acolhe, casa, saúde, comida, escola... tudo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos EN.

As compreensões das professoras acerca dos imigrantes e do movimento migratório nos convida a tecer algumas reflexões. A fala da professora Helena demonstra que ela tem pouca compreensão sobre a dinâmica dos fluxos migratórios. Por exemplo, ela fala de uma entrada desenfreada de imigrantes no país, que não há controle. Um conhecimento básico sobre a política de migração, a legislação e os direitos internacionais para migrantes, poderia trazer elementos importantes sobre o papel e o compromisso da educação na acolhida e promoção de uma inserção segura e respeitosa para as crianças e suas famílias. E o fato de desconhecer essa realidade e sua dinâmica faz com que não compreenda e se solidarize com a história de vida do outro.

Por outro lado, o desconhecimento pode gerar preconceito e xenofobia, uma vez que há a inferiorização da cultura de origem das famílias e das crianças, ocasionando, inclusive, no apagamento da língua materna, na negação da cultura de origem. Essa percepção indica a necessidade de ressignificar a história que o nosso país já viveu, quando se pretendia a construção de uma identidade nacional e

instituíram-se a universalização da língua portuguesa como única possível no Brasil.

Neste sentido, Bauman (2017) nos convida a reorientar o nosso olhar acerca da migração ao apontar que os imigrantes que chegam, transportam as más notícias, de um canto do mundo muito distante, para as portas da nossa casa, expondo visivelmente o que está acontecendo em outros lugares do mundo, sendo uma representação viva, ou seja,

Eles nos tornam conscientes e nos lembram daquilo que preferiríamos nos esquecer ou, melhor ainda, fazer de conta que não existe: forças globais, distantes, ocasionalmente mencionadas, mas em geral despercebidas, intangíveis, obscuras, misteriosas e difíceis de imaginar, poderosas o suficiente para interferir também em nossas vidas, enquanto desconsideram e ignoram nossas próprias preferências (Bauman, p. 21, 2017).

É comum percebermos que é um hábito humano culpar e punir os imigrantes pelo que eles estão representando, a partir de um discurso de ódio e preconceito, como se eles fossem os únicos responsáveis pelo o que está acontecendo. Isso faz com que pensemos somente em nós mesmos, nos tornando insensíveis aos gritos de outras pessoas, que carecem de empatia e acolhimento por já terem passado por tantas dificuldades que um movimento migratório exige. Portanto, “neste mundo globalizado, caímos na indiferença globalizada. Nós nos acostumamos ao sofrimento dos outros. Ele não me afeta. Não me diz respeito. Não é da minha conta!” (Bauman, 2017, p. 26).

Podemos encontrar, na fala das professoras, indícios destes aspectos, uma vez que revelam um desconhecimento e uma visão baseada no senso comum sobre o que são os imigrantes e quais os compromissos e responsabilidades na garantia de seus direitos básicos. Neste sentido, é de suma importância levarmos em consideração a análise da situação atual da migração mundial a partir de diferentes perspectivas, das dimensões econômicas, sociais e políticas. Como já mencionado anteriormente, esse fenômeno acontece desde os primórdios da humanidade e afeta as sociedades do mundo todo.

Na direção das reflexões de Bauman, suas contribuições vão além de defesas acerca da solidariedade, pois, como ele mesmo pontua, os imigrantes são vistos/lembrados como um problema, intrusos, que acabam gerando inseguranças e podem vir a abalar as posições estáveis da sociedade que os recebe. Vale reforçar que a recusa do diálogo, a desatenção sobre o que está acontecendo, a insensibilidade com o outro, reforça cada vez mais as indiferenças.

O importante aqui é destacar que lutamos contra todas as formas de discriminação e desigualdade na sociedade. Tomando por base os escritos de Candau (2002, p. 2017) “a igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade.

Os dados referidos acima indicam dificuldades e falta de clareza sobre como acolher a criança imigrante e sua família. Além disso, o poder público, por meio de diferentes agentes, tais como: Secretaria de Educação, Saúde, Assistência Social e também a sociedade organizada, precisam trazer aos professores elementos que ampliem o conhecimento sobre a migração, no sentido de criar uma rede de apoio para a acolhida e a elaboração de estratégias que possam ser criadas para que a ação educativa seja inclusiva e intercultural.

Por isso, na próxima seção trataremos da necessidade de termos clareza de como acolher uma criança e respeitá-la, valorizando a sua cultura e não a inferiorizando em relação à nova cultura que ela se inseriu.

3.4 ACOLHER E RESPEITAR A CULTURA DO OUTRO

Acolher as crianças imigrantes no contexto da Educação Infantil é um movimento que exige estratégias que propiciem valorização e o respeito das suas vivências e cultura, bem como integrá-las para que se sintam pertencentes àquele espaço.

Santiago afirma que “acolher significa pensar a forma como uma criança entra ou sai da escola, como deve ser uma ambientação, suas ações cotidianas e como age nelas, suas relações e como as desenvolve e reelabora; é pensá-la dentro deste espaço, como criança parte e por inteiro” (2022, p. 300).

Acolher vai para além de deixá-la em um ambiente físico e designar uma turma para ela ficar. O acolhimento não diz respeito ao processo de adaptação, dos primeiros dias de aula, mas sim, um trabalho complexo, que diz sobre uma imagem de criança, o papel de um professor e as relações que ela pode estabelecer com o outro.

Por isso, as professoras foram questionadas na ES sobre como foi o processo de adaptação das crianças imigrantes nas turmas em que elas estavam. A pergunta

tinha o objetivo de conhecer se a instituição ou as professoras fizeram algo para que esta criança se sentisse acolhida na turma.

Quadro 13- Respostas em relação à adaptação e acolhida.

Olívia	Eu não senti diferença nenhuma, eles nem entendem praticamente né . No início ela sentiu um pouquinho, mas ela já ia pra escolinha, então acredito que pra ela foi tranquilo também né, mas é a parte da rotina de ter que se adaptar .
Andreia	No começo senti um pouco de medo. Mas como eu já conhecia eles do cmei, percebi que não seria tão difícil assim de trabalhar com eles é dar tudo do mesmo jeito, né? Que são crianças, né? São crianças.
Helena	Ele era uma criança muito tímida , não gostava ele compartilhar o dia dele, como que ele tinha feito, o que não tinha feito.
Nane	Bem tranquilo, até porque ele não abre a boca pra falar né , ele não fala nada.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ES.

No conjunto de respostas das professoras foi possível visualizar que a presença das crianças não as motivou a pensar em formas de acolhê-las, considerando as suas especificidades. É válido lembrar que acolher vai além dos primeiros dias do ano ou apenas às crianças novas, requer um conjunto de ações integradas que buscam fazer com que possamos sentir parte. Acolher é trazer para junto de si.

A professora Olívia ainda destaca que eles precisam se adaptar, ou seja, o traço identitário “imigrante” traz consigo um conjunto de fatores de como elas são vistas. Na tese de Santos (2018), a autora afirma que ainda prevalece a lógica “quem chega tem que se adaptar”, excluindo toda a oportunidade destas crianças ganharem espaço para que sua cultura seja reconhecida.

Na resposta da professora Andreia, ao tratar de “dar tudo do mesmo jeito”, nos questionamos se todas as crianças que estão com ela são iguais e possuem as mesmas necessidades, se aprendem do mesmo jeito. Isto nos convida a repensar as propostas em que são realizadas, se também são realizadas de maneira igual para todos, sempre. A fala da professora Nane é muito significativa, porque destaca que a criança não abre a boca, portanto, a adaptação foi tranquila. Mediante esta constatação, nos questionamos o motivo desta criança não abrir a boca pra falar. Será que ela se sentia acolhida, ou seu silêncio nos fez algo. Para Staccioli (2013), acolher “o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil” (2013, p. 28).

Por isso, o processo de acolhimento de crianças de outras partes do mundo

exige a procura de diversas maneiras de comunicação, como as imagens, a música, a corporeidade, visando a integração não só delas e de suas famílias, mas possibilitando às demais crianças também se apropriarem de algo que vem de outra cultura. Ampliar o repertório cultural, apropriar-se de outras formas de ver o mundo e de agir sobre ele é um processo de humanização.

Além do processo de acolhimento das crianças e suas famílias, tomamos como pressuposto fundamental o respeito e a valorização da cultura do outro. Buscar compreender e entender a cultura de uma família ou de uma criança é olhar para a realidade desse sujeito e suas particularidades, ou seja,

não se trata de ficar espantado perante as diferenças entre indivíduos de pertencas culturais diversas (como é possível ser persa?), mas de discernir as convergências e divergências entre as interpretações que pessoas de culturas diferentes dão aos mesmos documentos ou aos mesmos acontecimentos. (TOURAINÉ, 1999, p. 335).

As análises tecidas até aqui nos instigaram a pensar o que é ser professor na Educação Infantil, e como esta docência tem se caracterizado principalmente frente às diferenças e diversidade presentes no contexto em que atuam. Parto do pressuposto que ser professor na Educação Infantil é promover o encontro dos bebês e crianças com a vida, com a cultura humana na relação com o mundo, favorecer possibilidades para que elas se apropriem e criem espaços e tempos para viver experiências que tenham sentido. Para tanto, é preciso se abrir para as delicadezas, a potência e a expressividade infantil. É ser um lugar que acolhe, protege, nutre e alimenta.

É preciso reconhecer as necessidades que as crianças têm de se expressar por meio do seu corpo inteiro e suas múltiplas linguagens, para firmar diálogos com o mundo e as pessoas. Ser um adulto disponível nesta relação, para uma escuta atenta, uma qualidade de presença para compreender as relações que a criança vai tecendo com o mundo. Oliveira (2022), destaca que os adultos precisam se colocar ao lado das crianças, por meio da escuta sensível às suas necessidades e desejos, “acolhendo suas potencialidades e respeitando seus ritmos e tempos [...], a docência requer acolhimento, escuta e sensibilidade” (2022, p. 70).

No desenvolvimento da pesquisa, buscamos abordar o conhecimento das professoras em relação aos elementos de cultura de origem das crianças. No diálogo, algumas das professoras fizeram alguns apontamentos:

Quadro 14- A respeito da cultura.

Olívia	Nossa, a família deles é totalmente oposta . Tinha barraquinhas de bolo, eles entravam, os pais, os avós, nossa! Você ia ficar assustada! Eles invadiam as barracas. Colocavam as mãos no bolo. E não adiantava falar, eles davam risada. (tom de indignação).
Helena	Cultura deles é totalmente diferente né , tem vezes que a gente faz uma coisa que não deveria fazer, fala uma coisa que talvez pra eles tem outro sentido. Isso é difícil.
Nane	Como vou cobrar algo dele se ele vive isso, é a vivência dele, daquele jeito . As vezes a gente aborda de uma maneira que não era pra ser abordada né, porque a gente não entende a cultura deles que é diferente da nossa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos EN.

Diante do conjunto de respostas, as professoras acabam por revelar que não reconhecem a cultura das crianças e suas famílias de modo que possam valorizá-las e considerá-las como uma riqueza cultural. A resposta da professora Olívia se refere ao comportamento de uma família libanesa na festa junina da escola. O estranhamento em relação à forma que a família vivenciou esse momento pode estar relacionado às maneiras como cada cultura vive os momentos de celebrações sociais.

Por exemplo, quando buscamos referências sobre a cultura árabe podemos identificar como as pessoas agem nas festas e feiras. Talvez, tivessem um modo diferente de se relacionar em uma festa do que estamos acostumados. O fato de não haver um diálogo com toda a comunidade em relação à diversidade pode ter ocasionado nas famílias e na escola, certo mal estar. Seria uma grande oportunidade de conhecimento compartilhar esses modos de agir.

Essas considerações levantadas por Olívia nos provocou indagações sobre que papel a escola e as professoras assumem em um ambiente plural que tende a desconsiderar e negar as diferenças, de que modo a visão do adulto e suas compreensões sobre as diferenças culturais afetam a formação identitária de crianças imigrantes.

Conforme indicamos, ficou perceptível que as professoras sabem pouco sobre a história das crianças, e aqui, fica evidente que desconhecem a sua cultura. Mas, a importância de conhecê-las, valorizar sua história, cultura, origem, costumes e suas necessidades promovem a interculturalidade que se configura na ressignificação do olhar sobre suas próprias culturas e a cultura do outro.

No entanto, a professora Nane reconhece que os modos de viver do seu aluno

pode ser diferente do que o dela, uma vez que eles possuem costumes distintos, pois cada cultura possui características particulares que se exprimem nas crenças, língua, costumes, vestimentas, músicas, arte, dentre outros. Na sua fala ela utiliza o termo “compreender”. Entendemos que, na ação educativa, ainda que os educadores não compreendam as atitudes da família imigrante em virtude de desconhecer sua cultura, é necessário reconhecer, valorizar e respeitar seus modos de ser, tomando-os como ponto de partida para conhecê-la.

Toda a cultura não precisa ser avaliada, comparada, ou até mesmo rejeitada, como se fosse menos importante que outras, o que pode ocasionar o não reconhecimento de especificidades culturais. Candau (2010), aponta que assentamos em um ideal de cultura padronizada que não interage com outros universos, que por sinal tem muito a nos ensinar, e o que foge do padrão se torna “estranho”.

Para Arroyo (2023), no campo da cultura há um movimento de re-existência à destruição das identidades culturais, tradições, saberes e valores. O autor ainda tece uma crítica em relação ao sistema educacional, em que o “o C de cultura do MEC deixa de ser C de cultura matriz de humanização e passa a ser C de conteúdos da BNCC” (2023, p. 303). Para ele, os outros, a diferença, faz com que a cultura assuma características de humanização e não exclusão das diferenças. Precisamos fortalecer o movimento que reconhece as diversidades como um caminho de valorização da mesma.

Pérez Gómez, (1993), nos convida a conceber espaços de “cruzamentos de culturas, e exercer uma função de reflexão diante das influências plurais que estão permeadas também no contexto educativo. No entanto, ainda estamos distantes de sermos um espaço dinâmico e plural, que favorece o diálogo entre diferentes culturas.

Estes apontamentos nos convidam a trazer no próximo capítulo as análises em relação ao que percebemos no contato e registro das crianças, mesmo que algumas delas ainda não utilizem a língua portuguesa para se comunicar, elas têm muito a nos dizer, sendo por meio de brincadeiras, interações ou a partir das propostas realizadas pelas professoras no contexto da Educação Infantil.

As análises trazidas até aqui, em relação aos encontros narrativos e às entrevistas semiestruturadas, estão articuladas com o que vivenciamos com as crianças, uma vez que o discurso das participantes retratam as experiências que as crianças vivem e as relações que elas estabelecem com o espaço e as pessoas que ali estão.

CAPÍTULO 4 - AS CRIANÇAS IMIGRANTES: QUE LUGAR OCUPAM NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para realizar a pesquisa com as crianças foi necessário respeitá-las, cada uma a partir do seu jeito de ser, compreendendo que ultrapassar a visão adultocêntrica é essencial, para que haja uma relação respeitosa no campo teórico-metodológico ao se realizar pesquisa com elas.

Neste capítulo trataremos dos dados gerados na pesquisa com as crianças, a partir das interações e diálogos que elas estabelecem com os seus pares. Com as imagens e filmagens, optamos por trazer no corpo do texto os registros no formato de mini-histórias e imagens do nosso acervo de pesquisa. Os registros fazem parte de contextos de brincadeiras e momentos em que as crianças estavam se comunicando, muitas vezes, para além da língua, com gestos e com o seu corpo.

Os momentos em que as crianças realizavam as propostas indicadas pelas professoras e que expressavam seus modos de vivenciar e experimentar. Estas imagens foram selecionadas dentre tantas outras, as quais nos indicam várias possibilidades de pensarmos às crianças imigrantes.

Para isso, apresentaremos por meio de narrativas, as crianças. Para guardar sigilo sobre a identidade, utilizaremos, na identificação das crianças¹⁹, nomes de brinquedos oriundos das nacionalidades das crianças participantes. É válido ressaltar que as próprias crianças realizaram a escolha do brinquedo, através de imagens, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 15- Identificação das crianças participantes da pesquisa.

Criança 1	Mancala
Criança 2	Gurrúfio
Criança 3	Bola
Criança 4	Liderazgo
Criança 5	Pé de lata

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

¹⁹ A imagem das crianças só poderia aparecer no corpo de trabalho se seu rosto fosse borrado, conforme solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Imagem 9- Mancala (2 anos, Libanês).



Mancala é uma criança observadora e curiosa. Ao chegar na sala, eu era recebida com um sorriso contagiante. O colo, o afago, abraços, beijos e toda demonstração de carinho eram sempre bem-vindos na nossa relação. Sentar para brincarmos era um momento muito esperado por ele, em poucos minutos inúmeros repertórios de brincadeiras se criavam, através de gestos e olhares, conseguíamos nos comunicar. Aqui brincamos, eu, ele e mais algumas crianças de secar e pentear nossos cabelos.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Imagem 10- Gurrúfio , (2 anos, Venezuelana).



Gurrufio, dentre todas as outras crianças, é a menor. Mas de pequena só tem a sua estatura, pois a sua maneira de manipular os objetos e vivenciar as brincadeiras são grandiosos! Como ela utiliza seu corpo para explorar a sala e tudo o que há nela, fazendo várias descobertas. Gurrúfio é uma criança que prefere ficar sozinha em diversos momentos, mas os demais da sala sempre lembram dela e se aproximam. Ao ouvir músicas, mexe todo o seu corpo acompanhando com gargalhadas.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Imagem 11- Bola, (4 anos, Haitiano).



Bola é um menino muito esperto e inteligente! Seu modo de brincar com as outras crianças através de gestos é uma delícia de observar. A brincadeira com os pares permite inúmeras possibilidades! Bola é uma criança que se sente feliz quando está rodeado dos outros amigos, e junto deles criam-se variados repertórios de brincadeiras. Ele se comunica com as outras crianças, interage, cria oportunidades para se sentir parte e pertencer.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

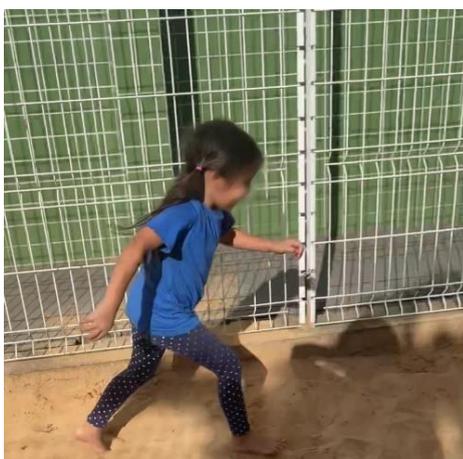
Imagem 12- Liderazgo, (4 anos, Venezuelano).



Liderazgo é uma criança com pensamentos fantásticos! Ora se comunica em espanhol, ora em português, manifestando sua imaginação que, muitas vezes, se mistura com a realidade. E é ali que se criam histórias assustadoras, esquisitas, engraçadas, repletas de lembranças, memórias e vivências. Liderazgo é um menino que viveu a imigração de uma forma cruel e triste... chegou com sua família pelo rio, de barco... viajando por dias e dias até chegar em nosso país. É por histórias como a dele que as crianças imigrantes precisam ser vistas, ouvidas, pensadas e protegidas!

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Imagem 13- Pé de lata, (4 anos, Venezuelana).



Pé de lata é uma menina observadora e encara todos os sentimentos de maneira intensa. Nos momentos coletivos, prefere ficar sozinha. Mas, também, realiza descobertas sobre si e sobre o mundo. Em espanhol se comunica com professoras e amigos, expressando suas vontades e desejos. Em vários momentos demonstra ser uma criança que precisa de colo, atenção e cuidado específico.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Este capítulo e a organização dos tópicos e subtópicos nos ajudam a atingir alguns objetivos do nosso trabalho, tais como: Conhecer as experiências vivenciadas pelas crianças imigrantes no contexto da ação educativa. Identificar os movimentos de apropriação e significação da cultura realizados pelas crianças no contexto da Educação Infantil.

Uma vez que as crianças estão apresentadas, a organização do texto se dá através dos dados gerados com elas. Inicialmente tratamos dos processos de invisibilidade e exclusão que pudemos perceber. Em seguida, uma discussão que nos convida a ressignificarmos a língua materna das crianças e suas interações que vão além da língua falada. No terceiro tópico, abordamos as brincadeiras e as interações como uma possibilidade de diálogo entre os pares, ainda que não falem a mesma língua. E, por fim, trazemos elementos a partir da proposta intercultural realizada com as crianças.

4.1 INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO: ONDE AS CRIANÇAS IMIGRANTES ESTÃO?

Mini-história 1- As interações



“Numa manhã fria, do dia 22/06/2023, às 09:39, as crianças são convidadas pela professora para brincarem no pátio. Os raios luminosos de sol riscavam o pátio do CMEI, as crianças brincam e Gurrúfio se distancia dos demais amigos e permanece ali por cerca de 10 minutos. Então, duas amigas se aproximam e pegam-na pela mão, elas não dizem nenhuma palavra, apenas ficam lado a lado, se olham, se aproximam, e Gurrúfio recebe um beijo e um abraço, que é retribuído com um sorriso”.

O traço de “ser imigrante” ou de “origem migrante” nunca está só, geralmente esta característica vem acompanhada de um condição singular na qual se encontram imigrantes de diferentes países que constroem histórias sobre a imigração. No entanto, algumas destas nuances do movimento ainda são despercebidas (ou não)

pelos órgãos governamentais e no âmbito das políticas públicas.

No caso das crianças, por serem minoria nos fluxos migratórios, a invisibilização e exclusão se acentuam, uma vez que os dados e informações sobre elas são escassos e imprecisos. Esta invisibilização se reflete nas instituições de Educação Infantil, uma vez que os dados nos apontam para um desconhecimento sobre as nuances da imigração por parte das professoras, equipes pedagógicas e da própria Secretaria Municipal de Educação, revelando que não há um protocolo e conhecimentos que ajudem a lidar com este cenário específico.

Este desconhecimento faz com que as ações que permeiam o cotidiano das instituições sejam reproduzidas no âmbito da invisibilidade, quando não se fala delas, não se tem subsídios, orientação, acompanhamento e formação continuada que contribuam para acolher estas crianças e suas famílias.

Arroyo (2019), defende que quando passamos a escutar as trajetórias humanas das crianças e suas famílias, outras imagens revelam o que está acontecendo nas escolas e nos cotidianos educativos, ou seja, quando nós nos disponibilizamos a olhá-los passamos a dar visibilidade a este grupo. Com isso, outras formas de se pensar as crianças surgem, que deixam de ser imagens “romanceadas, mas reais, chocantes, multifacetadas”, assumindo um caráter de imagens reais da infância. (Arroyo, 2019, p. 14).

Com base nessa compreensão, consideramos que seja necessário que os professores que estão com crianças imigrantes, ou um dia estarão com elas, se coloquem no contexto de olhar e ouvir suas necessidades, percebendo-as e integrando-as nas ações educativas.

Na pesquisa observamos poucas situações em que as crianças imigrantes fossem estimuladas a participarem, trazerem seus conhecimentos e contribuições, se expressarem. Isso nos indica que a presença delas e os desafios que a ação educativa requer foram naturalizados de tal forma que, na maioria das vezes, as crianças estavam ali, apenas ali, como invisíveis e despercebidas.

Imagem 14- Crianças distantes das propostas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Nos momentos em que estes registros foram realizados, durante as observações, as professoras estavam realizando alguma ação orientada, nomeada como atividade, portanto, estavam lendo uma história ou conversando com o grupo de crianças sobre assuntos do cotidiano. Como se pode observar, as crianças imigrantes não se sentiam integradas às propostas, distanciando-se do grupo.

Foi possível perceber que, em alguns momentos, as professoras os chamavam, e tentavam integrá-las ao grupo de crianças, mas elas logo se distanciavam. Podem ser diversos os fatores que impelem as crianças a se distanciar, tais como o desconhecimento da língua portuguesa, que dificultava o entendimento da proposta; o desinteresse por algo tão diferente de sua cultura; não se sentirem parte do ambiente e de suas práticas. Ainda que as professoras indicassem que a comunicação era difícil, para além da língua, a organização das propostas, assim como do tempo e dos espaços pareciam não ter sentido para elas, pois não faziam relação com sua cultura de origem nem apresentavam elementos que lhes fossem familiar.

Partindo destes registros e das observações, as análises demonstram que as crianças, apesar de ocuparem um lugar social, adjetivado como imigrantes, seus contextos, necessidades e cultura são invisibilizados, por serem desconsiderados no âmbito das ações educativas. Mesmo que a invisibilidade de determinados grupos sociais seja discutida num âmbito social, dentre eles os sujeitos imigrantes, podemos identificar que essa invisibilidade acaba por se refletir na escola e nas práticas que nela ocorrem.

A recusa do outro é o fio condutor para que a invisibilidade se acentue. Mas, de acordo com Tomás (2008), ao reconhecer os grupos que ocupam o lugar de “invisíveis” passa-se a desvelar realidades, dando visibilidade às suas trajetórias e complexas nuances. Talvez essa seja a maior contribuição deste estudo: revelar o óbvio que perpassa o cotidiano. Esta pesquisa torna-se um convite a ressignificar o lugar que as crianças imigrantes estão ocupando na sociedade e nos espaços escolares, assim como uma provocação para que sejam vistas, reconhecidas e valorizadas com dignidade e respeito.

No entanto, apesar de ocupar este lugar, elas interagem com os seus pares e agem diante desse contexto. O próximo tópico nos dará subsídios para compreender como elas se relacionam independente do uso da língua materna.

4.2 PARA ALÉM DA LÍNGUA: COMO AS CRIANÇAS SE COMUNICAM?

Mini-história 2- Mancala e as peças.



“Na manhã do dia 30/05/2023 às 09:26, as crianças estão brincando na sala com brinquedos que a professora lhes ofereceu. Ao explorar as peças, Mancala realiza várias tentativas de encaixe. Até que num dado momento, percebe que ao sobrepor uma a outra, as peças se transformam em uma torre. Cada peça que deixava a torre cada vez mais alta, nascia um olhar curioso e atento, com a expectativa do que iria acontecer. Até que o momento esperado chega! Ao colocar a última peça a torre cai... E no momento da queda surgem gargalhadas, e pulos de alegria. Isso chama a atenção dos demais amigos, que logo se juntam à brincadeira e constroem novas torres, vão chegando, um a um, e passam a buscar mais peças pela sala, e na brincadeira passa a estebelecer interações, construções e descobertas.”

A mini-história registrada acima nos convida a repensar as diferentes formas de comunicação para além da língua. Nas relações estabelecidas no ambiente educativo, a diversidade linguística acaba cedendo lugar a uma língua padrão,

associada a uma cultura dominante, estabelecida como uma cultura válida. Ou seja, a escola se constitui como um espaço hegemônico em que a cultura do próprio país é entendida como superior, inferiorizando as demais culturas presentes no contexto. Neste aspecto, entendemos que a língua materna das crianças e de suas famílias, bem como as culturas advindas de outros territórios, passam a ser desconsideradas ou pouco valorizadas, admitindo somente o uso de uma língua “padrão” e da cultura a ela associada.

Identificamos que, na medida em que se propõe às crianças o uso apenas da língua portuguesa para a comunicação e a valorização de uma cultura como sendo a “correta”, elas podem ir perdendo, pouco a pouco, suas identidades étnicas e culturais, uma vez que não são valorizadas e aceitas na escola.

Siller (2011), aponta que é necessário contestar e superar estas posturas hegemônicas que contribuem para legitimar o preconceito em relação à cultura do outro. Entendemos que é necessário desenvolver, desde a Educação Infantil, práticas interculturais, que considerem outras línguas, linguagens, culturas e costumes, pautadas no respeito e valorização dos saberes e riquezas destes determinados grupos étnicos.

Nas observações, identificamos que as crianças que tinham dois anos, fase em que se apropriam da linguagem oral e ampliam o vocabulário, se comunicavam por meio de gestos. Apontavam para algo que queriam ou para alguém que desejavam indicar, como podemos observar na imagem 15:

Imagem 15- Comunicação por gestos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

A imagem apresentada acima refere-se à brincadeira descrita na mini-história que abre este tópico. Na construção da torre, Mancala anda pela sala em busca de peças e com a intenção de apresentar a brincadeira, mostra várias vezes para a professora que está buscando aquelas peças. No entanto, a professora não a compreende e ignora sua construção.

A dinâmica expressa nesta figura se repete em muitos outros momentos observados em que as professoras não conseguiam estabelecer um diálogo significativo com as crianças integrando-as às propostas que dirigiam, de modo que ficavam isoladas. Como foi tratado no capítulo anterior, as professoras percebem que as crianças não realizavam o que estava sendo solicitado por elas. No entanto, essas situações são entendidas como uma dificuldade ou limitação da criança, que não sabe a língua e que precisam aprender para se integrar à escola e à comunidade. Em nenhum momento identificamos as professoras se questionarem se as dificuldades de comunicação poderiam estar relacionadas às próprias práticas ou ao desconhecimento sobre a cultura das crianças e de suas famílias. Ou seja, as especificidades dessas crianças não eram percebidas no contexto da Educação Infantil e suas particularidades eram mantidas na invisibilidade.

Dentre os aspectos de invisibilidade, a língua e a forma das crianças se comunicarem foi algo que nos chamava atenção no momento das observações com as crianças. Geralmente, apesar de não se comunicar verbalmente, eles utilizavam gestos e o seu corpo para expressar algo, mas este modo de comunicação não era compreendido.

Por outro lado, vale ressaltar que na vida cotidiana dessas crianças a língua materna, é a mais utilizada, principalmente porque seus familiares, na maioria dos casos, compreende e se comunica apenas na língua materna. Esta afirmativa foi um dos aspectos apontados pelas professoras em momentos de diálogos no decorrer da pesquisa.

Conforme Siller (2011), o nosso país, desde a colonização, desconhece e exclui a pluralidade cultural, uma vez que os grupos precisam assumir uma cultura identificada como superior associada à classe dominante. É situada neste campo das relações culturais plurais que os colonizadores tentam colocar os colonizados dentro de um molde, desrespeitando as individualidades e a diversidade, impondo valores e costumes culturais dos que regulam e moldam as relações sociais.

No entanto, já há movimentos em que as identidades culturais estão se

construindo a partir da luta e defesa das suas origens, se posicionado frente aos modelos dominantes. E esta pesquisa assume este viés, de defesa das origens e culturas destas famílias e crianças que estão inseridas nos espaços de Educação Infantil do município de Ponta Grossa.

Portanto, antes de hierarquizar línguas e culturas, classificando-as em superiores ou inferiores, é válido destacar e reconhecer que todas possuem elementos significativos que podem contribuir com o grupo em que estão inseridas, potencializando o crescimento individual e coletivo acerca de suas pluralidades.

Finalizamos este tópico reafirmando a nossa resistência à hierarquização de uma política colonialista que impõe uma única cultura, uma única religião, uma única língua, silenciando, invisibilizando e excluindo todas as outras.

Para além da língua, as crianças tecem relações de diálogo e interpretações sobre o lugar em que estão ocupando por meio de brincadeiras, o que trataremos no próximo tópico desta discussão.

4.4 AS INTERAÇÕES BRINCANTES

Mini-história 3- Uma caixa: inúmeras possibilidades.



“Dia 11/05/2023, próximo ao horário da saída a professora convida as crianças para irem até o pátio, em meio a tantos brinquedos, bola se interessa pela caixa. E ela passa a ser tantas coisas! Berço, pista de corrida, estacionamento, esconderijo... Quantas possibilidades! Uma caixa proporciona tantas oportunidades de criação, descobertas e interações. Bola, com um grupo de amigos, estabelecem juntos os critérios da brincadeira, a caixa proporcionou inúmeras possibilidades de criação”.

A mini-história acima, retrata o modo como as crianças estabelecem possibilidades de criação e de relações com seus pares, partindo das suas percepções diante do mundo e do espaço que ocupam na escola.

Kishimoto (2013), aponta que é pelo movimento do corpo que a criança

expressa o que sente. O poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como ela cria tais situações, ao agir sobre os objetos. São muitas as experiências expressivas, corporais e sensoriais das crianças pelo brincar.

Boa parte das observações realizadas com as crianças ocorreu enquanto elas brincavam livremente, geralmente na sala e, em poucos momentos, na área externa. Mas as brincadeiras assumiram um papel significativo na interação entre as crianças, como veremos abaixo:

Imagem 16- Brincadeiras.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

O poder da brincadeira como fonte de expressão é um pressuposto fundamental para tratarmos desta temática, já que, por meio dela, a criança toma decisões, mostra o que sabe, o que gosta e como vê o mundo.

Na brincadeira, o corpo inteiro e seus sentidos se expressam e, por meio dela, conhecem o mundo, exploram, imaginam, cooperam, tornam-se seres socializados, enfrentam conflitos, compreendem sentimentos e aprendem a lidar com situações que exigem um posicionamento.

Borba (2008), aponta que ao brincar a criança interpreta, compreende e age sobre uma determinada realidade, em que

as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, superherói [...] (2008, p. 82).

São inúmeras possibilidades de criação nas brincadeiras, significados são criados e os combinados partilhados. Ao brincar a criança expressa e comunica suas experiências, mas além disso, ela passa a reconhecer-se em um grupo social e em um contexto cultural, aprendendo sobre si e também significando a cultura em que está inserida.

O ato de brincar é, portanto, uma experiência cultural, na qual as crianças constituem valores, conhecimentos e formas de participação. “A brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem”. (Borba, 2008, p. 83).

As crianças que participaram deste estudo, brincavam umas com as outras, construindo um repertório de brincadeiras e de referências culturais, ou seja, o conjunto de experiências permite que se relacionem com seus pares de modo que estabeleçam interações brincantes. Nestas vivências, as brincadeiras atravessam e superam as nacionalidades, a língua, os costumes e a cultura hegemônica. As crianças brincam e estabelecem relações com as outras crianças e com o espaço.

Kishimoto (2013), destaca que ao brincar com crianças de diferentes classes sociais e de outras culturas, novas brincadeiras são aprendidas, ou seja, as crianças ensinam umas às outras. No entanto, Borba (2011, p. 34), salienta que, “a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira [...] não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade [...] de menor importância no contexto da formação escolar da criança”.

Percebemos na pesquisa que a brincadeira livre ocupa uma parte significativa do cotidiano. Mas, observamos que ela não traz uma intencionalidade, não são planejadas tendo como foco as experiências significativas com as crianças e o seu desenvolvimento integral. Observa-se que, como em muitas instituições educativas, nas escolas pesquisadas há um certo esvaziamento de brincadeiras e brinquedos que tratem da cultura das crianças. Concordamos com Kishimoto (2013) quando afirma que “trazer brinquedos de várias culturas para dentro da creche é garantir a identidade desses grupos. Há brinquedos e brincadeiras com nomes e regras diferentes em cada região” (Kishimoto, 2013, p. 14).

Cada criança, com sua família e cultura, se apropria de diversas formas de brincar. Esta experiência seria uma possibilidade a ser considerada pelas professoras que atuam com as crianças imigrantes, a fim de ampliar as contribuições e riquezas

de outras culturas para ampliar o repertório de brincadeiras das crianças.

Talvez, aproximar um diálogo com as famílias e trazê-las para as instituições, com um rol de brinquedos e brincadeiras que fazem parte do seu país de origem. Ao proporcionar esta experiência, as crianças podem conhecer, valorizar e respeitar outros modos de se brincar e viver.

Kishimoto (2013), exemplifica,

Ao aprender as brincadeiras de seus amigos de famílias indígenas, asiáticos, europeus ou africanos, a criança aprende a respeitar os povos. Pode brincar à moda japonesa com “janquempô”, uma fórmula de selecionar o pegador usando a mão como pedra, tesoura ou papel, ou brincando de bola usando termos como “pelota”, na fala de seu amigo boliviano, ou com a “pandorga” de seu amigo do Sul, ou aprender uma brincadeira com personagens do mundo animal, ou um jogo antigo, típicos de comunidades indígenas (2013, p. 17).

Outro aspecto importante a considerar é dispor de bonecas e bonecos, negros, brancos, com traços físicos que não estão dispostos nas prateleiras das lojas de brinquedos industrializados, para que as crianças compreendam as diferenças, a diversidade dos corpos, as identidades de cada povo, respeitando as especificidades de diferentes grupos.

Na próxima discussão trataremos das descobertas e trocas que as crianças realizam com seus pares, sobretudo, na forma de ação entre elas, o que se destaca como um dos embasamentos da constituição das culturas da infância.

4.5 AS DESCOBERTAS DAS CRIANÇAS: UM CAMINHO PARA SE CONSTRUIR CULTURAS INFANTIS

Mini-história 4- E os dinossauros?



Liderazgo estava observando o que há ao redor da escola, até que chegam dois amigos e iniciam um diálogo sobre a possibilidade de haver dinossauros nos arredores da escola. Um deles até conta que já viu alguns. Uma das meninas diz: “Tem que viajar de carro para encontrar dinossauros”. Liderazgo e o outro colega aceitam e complementam que eles moram em florestas. Passando alguns segundos Liderazgo grita e aponta: “Ali! Acabei de ver um gigante!”. Os dois amigos estalam os olhos, se olham e começam a procurar o que Liderazgo tinha visto. Mas logo depois da procura ele diz com tom de ironia que o dinossauro sumiu e que precisa ser muito esperto para encontrá-lo.

A mini-história retrata um momento em que fica evidente que as crianças constroem suas percepções a partir das suas relações e o lugar em que estão inseridos, e este movimento é atravessado pelas pluralidades infantis. Assim, partimos do pressuposto de que as crianças agem sobre o mundo, se apropriam da cultura e criam cultura a partir das diferentes relações que estabelecem e das experiências que vivenciam.

Assim, para compreender a criança e seus modos de viver a infância, buscamos as contribuições da Sociologia da Infância que apresenta três pressupostos fundamentais. O primeiro deles diz respeito à criança como detentora de direitos e, em virtude disso, tem agência; o segundo se refere à infância como construção social e histórica; e o terceiro defende que as crianças são atores sociais e, devido a isso, atuam na sociedade transformando-a e produzindo cultura (Abramowicz, 2018).

Alguns pesquisadores, como Corsaro, Sarmiento, Mandell, dentre outros, desenvolvem pesquisas sobre as “culturas da infância” ou “culturas infantis”. Por estes conceitos, compreende-se “a capacidade das crianças em constituírem modos de significação do mundo e acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2003, p. 53).

Deste modo, as culturas presentes no contexto da infância têm ganhado visibilidade e novos olhares, numa perspectiva em que as relações e interações entre as crianças se constroem a partir de formas próprias de interpretação e de ações sobre o mundo.

Neste sentido, as culturas da infância correspondem a um conjunto de saberes, conhecimentos, comportamentos e atitudes compartilhados pelas crianças, que permitem que elas se sintam como um grupo social específico. Vale lembrar, que as culturas infantis não podem ser dissociadas do momento histórico em que as crianças estão inseridas e de suas articulações com as culturas dos adultos. Ou seja, as crianças estão em um mundo em que há relações sociais, emocionais, cognitivas, a partir das quais a vida em sociedade se organiza.

Nesse contexto de múltiplas interações, as crianças vão se constituindo e sendo incorporadas como um grupo social. Mas isso não significa que as crianças apenas incorporam a cultura adulta. Ao contrário, elas “são sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através de múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios” (Sarmiento, 2007, p. 23).

Esse movimento permite que as crianças, nas relações com seus pares, criem formas de participação e interpretação do mundo em que vivem e um sentimento de pertencer a um grupo – o das crianças – de modo que criam um mundo cultural e social pautado nas relações entre si. Como atores sociais, elas reinterpretam o mundo por meio do processo de reprodução e criação, que implica a mudança e a continuidade como integrantes essenciais do processo dinâmico de construção da sociedade e da infância (Corsaro, 2011).

Diante disso, compreendemos que este conceito contribui para irmos além de um discurso adultocentrado, rompendo com percepções de crianças a partir de uma ideia hegemônica, dando voz a elas como um ser no presente que, por meio das suas relações e experiências sociais, agem, pensam, atuam e ressignificam o mundo. Assim, ressaltamos a necessidade de (re)pensarmos as crianças, principalmente as que tratamos na pesquisa, as imigrantes, pois muito antes de se constituírem imigrantes, elas são crianças, dotadas de direitos, peculiaridades e necessidades que precisam ser discutidas, respeitadas e atendidas.

Corsaro (2011), aponta que as crianças que se inserem nos espaços educativos já possuem uma cultura e propriedades que fazem sentido na sua casa e

no seu contexto familiar. Por isso, os espaços de Educação infantil e o contato com outras crianças são ricos para que elas compartilhem com seus pares e a partir desta relação construam outros conhecimentos.

Um fator para que isto se consolide é a quantidade de tempo que as crianças permanecem nestes ambientes e a intensidade das interações, uma vez que é nestes movimentos interativos que florescem as culturas entre os pares. Para tratar disso, Corsaro (2011), faz menção ao conceito de “reprodução interpretativa”, para enfatizar a ação social das crianças no mundo em que vivem. Para o autor, as crianças não são aprendizes da cultura à sua volta, mas participam ativamente das culturas oferecidas pelo ambiente em que estão inseridas. Então, a partir disso, passam a se apropriar de elementos, reinterpretando e contribuindo ativamente para a transformação da sociedade e da produção cultural.

Portanto, as culturas estabelecidas entre os pares se constituem no cruzamento de inter-relações entre as práticas sociais e produções culturais dos adultos dirigidas para as crianças e as produções culturais e práticas sociais geradas pelas próprias crianças entre os pares.

No registro abaixo, temos mais um momento de interação e descobertas. Liderazgo está com um brinquedo construído com o grupo que tem origem no seu país, a Venezuela. Ele já teve contato com aquela experiência e os colegas da turma ainda não. Então, ele passa a ajudar os demais amigos a manusear o brinquedo e explicar, à sua maneira, como funcionava:

Imagem 17- Descobertas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Nesta relação, Liderazgo, que já conhecia como manusear determinado objeto, por meio da sua aproximação cultural, passou a trocar percepções com os demais colegas. Neste sentido, compreendemos que as crianças atuam no mundo como atores sociais reflexivos, a partir das suas interpretações e reinterpretam-no, por meio de um processo no qual ocorre tanto a reprodução, quanto a criação dos processos culturais.

As descobertas que as crianças realizam no contexto da Educação Infantil, são ricas e permeadas de significados, uma vez que elas estão em contato com a cultura e passam a produzir também.

Tomando como referência essa compreensão, podemos pensar sobre a importância de garantir, nos cotidianos da Educação Infantil, ações e propostas que garantam a participação das crianças como atores sociais.

Para tanto, faz-se necessário redimensionar o nosso olhar para cada uma das crianças, entendendo-as como seres no presente, que estão nos espaços educativos para vivenciarem a rica experiência de se constituírem parte da sociedade, que são sujeitos de direitos e participantes das relações sociais, com suas ações, pensamentos, sentimentos, trajetórias e vivências.

No entanto, ainda é necessário ressignificar e sensibilizar os adultos, enquanto educadores, sobre a necessidade de que todas as crianças sejam respeitadas e consideradas, bem como suas descobertas e lógicas próprias, suas experiências, percepções e conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas.

Isso significa uma Educação Infantil que seja comprometida com esses pressupostos e que abra espaços de diálogos e reflexões acerca das culturas infantis. Neste sentido, o próximo tópico discorre sobre uma proposta intercultural realizada com as crianças nos espaços em que a pesquisa foi realizada.

4.3 PROPOSTA INTERCULTURAL: UM CAMINHO POSSÍVEL

Mini-história 5- O (re)encontro com elementos da minha cultura.



No momento da proposta intercultural realizada na turma de Bola, o olhar atento para a movimentação diferente que estava acontecendo naquele dia foi marcante. Neste dia, realizamos um carnaval da cultura haitiana, com tecidos diversos e músicas típicas do país e que são tocadas naquelas festas. Bola se divertiu muito! O seu sorriso era largo e a brincadeira, para ele não teria fim. No entanto, precisávamos nos organizar para a saída. Mas, Bola não aceitava os comandos de guardar os tecidos, colocava-os na cabeça e não deixava que ninguém o tirasse. Então, perguntei à professora se podia deixá-lo levar para casa o tecido com o qual ele havia se identificado, parecia que para ele tinha um outro significado. A professora aceitou a minha proposta e guardamos o tecido na mochila. No extenso corredor até a porta eu o acompanhei, e, neste trajeto, ele falava palavras que eu não compreendia (talvez utilizando a língua materna). Durante toda a observação e os momentos que estive na turma, Bola não falava comigo, permanecia longe, mas neste dia, ele me dizia algo...

As instituições de Educação Infantil podem ser entendidas como espaços privilegiados para desenvolver um olhar e uma escuta atenta às falas das crianças ou, por outro lado, para trazer à tona as práticas culturais hegemônicas, de gênero, de classe social, monoculturais e monolíngues.

A partir dos momentos de OP e EN com as professoras, vimos a necessidade de apresentar possibilidades de ações educativas interculturais que fossem

significativas para as crianças, considerassem a cultura das crianças imigrantes e apontassem caminhos para novas práticas. Assim, buscamos construir uma proposta intercultural que correspondesse à diversidade e heterogeneidade de cada turma em que desenvolvemos a pesquisa, considerando, sobretudo, a cultura dos países de origem das crianças. Para compor este tópico, buscamos trazer as imagens deste momento vivenciado com as crianças e as análises que construímos a partir dos registros.

A proposta foi construída na contramão do repertório étnico-cultural dos grupos dominantes que permeiam a sociedade e as relações educativas, que desconsidera as diferenças, que reforça identidades homogêneas que segrega e classifica, colocando a diferença no ponto de partida da desigualdade. Então, a nossa intenção foi assumir os princípios da perspectiva intercultural, compromissada com todas as culturas, respeitando-as e valorizando-as no contexto da Educação Infantil.

Durante este momento, todas as crianças exploraram de forma significativa os livros e imagens que estavam expostos no ambiente, conforme as imagens abaixo.

Imagem 18- Contato com os materiais.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Imagem 19- Contato com os materiais.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Todos os livros de literatura expostos e organizados de forma atrativa, tratavam do processo de imigração infantil. Vale ressaltar que, durante o período das observações, foi possível observar que as crianças tinham pouco acesso aos livros. Logo, as crianças se encantaram pelos materiais e queriam manuseá-los. Percebemos que durante este momento eles observavam as imagens atentamente.

Num dado momento da proposta, Liderazgo, uma das crianças advindas da Venezuela, se afasta do grupo e pega todas as fotos que tinha do seu país de origem e começa a mostrar para seus amigos da turma dizendo “Minha Venezuela”.

Imagem 20- Minha Venezuela.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Santiago (2022), aponta que o contato com a pluralidade de culturas são ferramentas que, “permitem aos docentes a criação de momentos privilegiados para ampliar percepções e saberes acerca do outro; mas, para isso, é necessário estar aberto, traçar nos planos pedagógicos”. (2022, p. 300).

O desenvolvimento de propostas interculturais com as crianças imigrantes é, sem dúvida, uma quebra de silêncio, uma forma de romper com processos de exclusão e invisibilização, com marcas historicamente construídas para apagar as minorias.

O contexto da Educação Infantil, uma vez que passou a ter um número significativo de crianças imigrantes, não pode mais estar alinhado a padrões culturais hegemônicos, nem tão pouco desconsiderar as questões étnico-culturais.

Num dado momento da proposta, na turma de Bola, enquanto eu mostrava as fotos dos países para as crianças, Bola teve a seguinte reação, como na imagem 21:

Imagem 21- (re)conhecendo-se.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Na realização da proposta, foi levado um recipiente contendo imagens de pessoas e lugares referentes aos países de origem das crianças. Na proposta realizada na turma de Bola, a cada figura retirada do baú era um sorriso que aparecia, principalmente quando se tratavam de figuras do Haiti e das pessoas que possuem as mesmas características físicas que Bola. Logo em seguida, uma criança que estava ao seu lado se levanta, eles se olham e Bola a abraça mostrando a imagem de crianças haitianas.

As expressões reveladas por Bola em sorrisos, olhares e abraços, indicam o

reconhecimento de elementos familiares de sua cultura de origem, o espanto por esses elementos se fazerem presentes naquele grupo, o sentido de pertencimento a algo. Entendemos que é por isso que as escolas, no conjunto de suas ações educativas, precisam preencher o contexto da Educação Infantil com propostas interculturais. De acordo com Bezerra (2016, p. 84), a criança “tenta se aproximar da nova cultura, mas também há um desejo de manter vínculos com elementos culturais de sua nacionalidade”.

No entanto, em nossa pesquisa, assim como nos estudos que tomamos como referência, identificamos que, na maioria das vezes, o ambiente educativo se caracteriza como um lugar de esvaziamento de práticas interculturais, prevalecendo apenas as culturas dominantes. Para isso, a superação e o caminho de uma possibilidade intercultural precisa romper com práticas adultocêntricas, monoculturais, colonialistas que hierarquizam as diferenças e contribuem para legitimar as desigualdades sociais.

Candau (2010), nos convida a buscar um espaço educativo em sintonia com os desafios que emergem da sociedade atual, sendo necessário,

repensar a cultura da sala de aula e romper com o “congelamento” que sofreu através do tempo, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, quanto no modo de conceber e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como na concepção do(s) saber (es) a serem privilegiados e articulados (Candau, 2010, p. 76).

Se os espaços educativos se configuram como um espaço privilegiado para ter referências acerca das culturas, é preciso discutir e ressignificar os espaços “controlados” e “rotinizados”, buscando diálogo e participação das crianças na organização da rotina, o olhar atento e significativo para as crianças, convidando-as a expressar suas descobertas e curiosidades. Nesse caminho, as práticas sociais e culturais das crianças e de suas famílias vão adentrar o espaço educativo da Educação Infantil.

Na realização da pesquisa, foram observadas lacunas nas proposições feitas às crianças, com ausência de propostas que favorecessem a inter-relação entre elas. Nos diálogos com as professoras, foi possível identificar pouco conhecimento sobre essa perspectiva, o que se revelou nas práticas do cotidiano com as crianças. Desta forma, reconhecemos que a realização das propostas interculturais foi essencial para validarmos o discurso realizado nos encontros narrativos, como um caminho que pode ser realizado junto às crianças.

Considerando também que,

[...] as crianças são pura potência, movimento incessante, fantasiam, pensam, inventam e vivem o novo, é diferença pura e na maioria das vezes domamos essa estrangeirice, pois a norma é a que deve ser seguida; as crianças são formatadas, são produzidas dentro desse ideal que exclui toda potência da qual é constituída a infância (Rodrigues; Abramowicz; Souza, 2010, p. 111).

Diante disso, é necessário trilhar novos caminhos em busca de afirmação das práticas que considerem os diversos grupos étnicos e culturais que estão no contexto da Educação Infantil, para que não se sintam “os outros”, “os estrangeiros”, “os estranhos”.

É preciso desconstruir toda forma de distância entre uns e outros, resistindo a uma sociedade adultocêntrica, monocultural, colonialista, preconceituosa, xenofóbica que exclui e invisibiliza aqueles que falam outra língua e não falam a nossa língua (Siller, 2011).

Buscar uma educação que considere, valorize e respeite a todos tem sido um desafio. Mas precisamos buscar perspectivas e caminhos a serem discutidos para a construção de uma escola que vá na contramão das desigualdades sociais e se comprometa com a diversidade.

No entanto, isso também diz sobre a desconstrução de concepções enraizadas na nossa sociedade. A luta pelo fim da exclusão de alguns grupos assume aspectos sociais mais amplos, que vão além das escolas e instituições educativas. Apesar de ser um caminho, a escola, professores e equipes de gestão não dão conta de superar todas as desigualdades. Mas, cada vez mais, é preciso repensar os cotidianos escolares e suas práticas, rever suas concepções de criança, infância, sociedade e mundo atual.

Neste sentido, a escola é um lócus privilegiado para desvelar as representações da nossa sociedade e os lugares das infâncias, lugar em que passamos a perceber a diversidade de diferenças raciais, de gênero, culturais, físicas, mentais, religiosas entre os seres humanos.

Lopes e Lade (2008), nos desafiam a pensar outras possibilidades de construção de uma sociedade em que as diferenças estabeleçam diálogo solidário entre os sujeitos, uma vez que as infâncias e suas diversidades sejam consideradas na sociedade e nas instituições educativas pautadas no princípio do respeito, da tolerância à diferença e à valorização da diversidade humana como uma possibilidade

de constituição de uma nova sociedade.

Os dados apresentados na organização deste capítulo nos apontam que as crianças imigrantes ainda estão ocupando o lugar da exclusão e da invisibilidade. Porém, elas utilizam estratégias para se comunicarem e estabelecer trocas que vão além da língua, nesse movimento elas realizam descobertas sobre a realidade em que estão inseridas. E também, precisam de elementos próprios das suas culturas cada vez mais presentes nas ações educativas realizadas com elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída a partir das inquietações provenientes de estudos anteriores, desde a Iniciação Científica, que perpassou pelo Trabalho de Conclusão de Curso. Também, das provocações e leituras oportunizadas nos encontros do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – GEPEEDI, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa teve foco nas crianças imigrantes matriculadas na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, estado do Paraná, uma vez que ao se inserirem no município as famílias de imigrantes buscam as escolas da rede pública para dar continuidade na sua vida em uma nova cultura.

A partir disso, a questão norteadora da pesquisa foi: Qual o lugar das crianças imigrantes no contexto da Educação Infantil?

A nossa hipótese também partiu da reflexão de que as crianças imigrantes estão inseridas no ambiente escolar, local em que permanecem durante todo o dia, o que requer um olhar acurado e sensível, uma vez que elas possuem necessidades específicas próprias das vivências migratórias. Portanto, é importante considerá-las a partir de uma outra perspectiva, sendo necessário reconhecê-las em suas particularidades, o que requer investimento em uma formação continuada que aborde e aprofunde essa temática.

Dessa forma, foi proposto, como objetivo geral do trabalho, compreender o lugar das crianças imigrantes no contexto da Educação Infantil e, como objetivos específicos, analisar a relação existente entre a ação educativa e os processos de exclusão/invisibilização das crianças imigrantes. Ainda, conhecer as experiências vivenciadas pelas crianças imigrantes no contexto da ação educativa, bem como, caracterizar as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças imigrantes no âmbito da ação educativa.

Para responder nossos questionamentos, delineamos um caminho de investigação, com instrumentos metodológicos que nos deram subsídios para responder nossos objetivos. Também, realizamos todos os trâmites com o Comitê de Ética e Secretaria Municipal de Educação (SME), para que pudéssemos ter as autorizações necessárias para identificar em quais espaços as crianças estavam, e realizar a pesquisa junto a elas, percebendo as relações que estabelecem.

À vista dos aspectos apresentados, a organização do trabalho se deu em quatro capítulos, dialogando com autores, dados, análises e reflexões que nos davam subsídios para construir a pesquisa.

No primeiro capítulo, nos dedicamos a apresentar as crianças, os movimentos migratórios e o lugar que as crianças imigrantes estão ocupando nas ações educativas, destacando os seus direitos e estabelecendo um diálogo com a perspectiva intercultural.

O percurso metodológico foi apresentado no capítulo dois e detalhou a trajetória até chegarmos aos dados gerados. Nos capítulos três e quatro, apontamos as análises a partir de categorias. No capítulo três, com enfoque na ação educativa e, no capítulo quatro, nas relações entre as crianças e delas com as culturas.

O estudo nos deu a possibilidade de percebermos que, de modo geral, na sociedade, as crianças fazem parte do movimento migratório junto com suas famílias. Estas famílias, ao chegarem em um novo lugar, buscam a escola como opção para matricular as crianças e reconstruírem sua trajetória de vida. Com a chegada de mais famílias imigrantes ao município, no período pós-pandemia, o número de crianças imigrantes que estão inseridas nos espaços escolares do município de Ponta Grossa vem aumentando significativamente.

Partindo desta afirmativa, defendemos que as propostas pensadas a partir da interculturalidade podem ser uma possibilidade de redirecionamento nos cotidianos da Educação Infantil, uma vez que se faz necessário considerar a riqueza das diferentes culturas, inter-relacionando umas com as outras, sendo a escola um espaço de diálogo, respeito e valorização.

Todavia, os dados nos apontam que as professoras desconhecem uma perspectiva intercultural para ser considerada no planejamento, além de que, suas ações demonstraram que elas acabam por não refletir sobre sua própria prática e isto resulta em ações homogêneas que desconsideram as crianças imigrantes.

No entanto, um caminho para que elas assumam uma postura crítico-reflexiva seria formação continuada que tratasse de suas especificidades e permitisse subsídios para que elas tenham clareza do seu papel e das possibilidades da interculturalidade.

As crianças imigrantes, ao estarem inseridas nos espaços educativos da rede municipal, desencadeiam um novo olhar para o que acontece nas instituições, logo, novas práticas e ações educativas devem ser realizadas com as mesmas.

Além disso, também evidenciamos que as professoras não conhecem a história de imigração das crianças e das suas famílias, sobre quais condições chegaram ao município. E isto é algo que precisa ser considerado, para que a insensibilidade, preconceito e xenofobia não ganhem espaço na relação com as crianças.

É preciso reconhecer, acolher e respeitar a cultura destas famílias, em meio às suas particularidades de valores, costumes, alimentação e crenças. Mas, para isso, é preciso estar disponível para ouvi-las e trazê-las para o cotidiano da Educação Infantil. Os referenciais que utilizamos na pesquisa nos mostram que a cultura do outro não precisa ser avaliada, muito menos comparada, mas ser reconhecida a partir das suas riquezas, com vistas à muitas possibilidades de inter-relaciona-las.

As observações, registros fotográficos e as filmagens, nos permitiram encontrar elementos para aprofundarmos a discussão, pois as crianças imigrantes vêm assumindo a condição de invisíveis, que é provocada pelo não reconhecimento de sua cultura. Isto se evidencia na falta de dados a partir da Secretaria Municipal de Educação, na ausência de formação continuada que trate da temática, na desinformação das professoras sobre a imigração e sobre o planejamento em uma perspectiva intercultural, e o constante distanciamento das crianças nas propostas realizadas pelas professoras.

Por outro lado, a pesquisa revela que as crianças conseguem estabelecer relações de comunicação umas com as outras por meio da brincadeira, mesmo que não falem o idioma da língua portuguesa. Suas interações perpassam as pluralidades infantis e novas descobertas surgem, o que dialoga com os pressupostos da interculturalidade.

A interculturalidade oferece um caminho para ações educativas mais inclusivas com as crianças, pois reflete e considera as especificidades que estão nos cotidianos, em sintonia com as necessidades que emergem de suas interações. Ela também oportuniza a desconstrução de práticas homogêneas e concepções enraizadas que reproduzem a invisibilidade e a exclusão.

Compreende-se que ainda há muito o que estudar e aprofundar a respeito dessa temática. É imprescindível considerar um diálogo entre a escola, as migrações e a interculturalidade nas discussões dos cursos de formação inicial e na formação continuada de professores, visto que a realidade aqui apresentada vem aumentando consideravelmente nos espaços educativos do município.

A pesquisa ainda nos deixa inquietações sobre como trazer, para o cotidiano das instituições educativas, as histórias, as crenças, as línguas, os rituais, as vivências em seus deslocamentos, os saberes, enfim, toda forma de ser e viver das crianças que convivem neste contexto.

Também, como os cursos de formação inicial podem incorporar elementos das práticas sociais, culturais e linguísticas numa perspectiva emancipatória dos diferentes grupos, transformando as relações hierarquizadas e excludentes, verificadas nesta pesquisa, em relações dialógicas, humanizadoras e inclusivas.

As políticas de formações continuadas de professores, principalmente quando se trata de docentes que estão com estas crianças, precisam levar a estes profissionais subsídios teóricos para que possam perceber as inúmeras possibilidades de propostas com as crianças.

Por fim, o encontro com as crianças migrantes foi a concretização de um desejo, que existia desde a iniciação científica, e é possível afirmar que elas têm muito a nos dizer, sobre si, o lugar em que estão inseridas, sua cultura e suas trajetórias.

Que possamos, cada vez mais, dar visibilidade à elas, nos relatórios e dados, nas pesquisas e nas ações educativas, encarando sua história como um elemento permeado de riquezas para o contexto da Educação Infantil.

Estes são alguns dos desafios que a pesquisa ainda nos apresenta e que pode provocar outros pesquisadores, que acreditam na potência das crianças imigrantes, da sua cultura, com vistas ao respeito, diálogo e a transformação.

Por fim, a pesquisa aqui apresentada, bem como o caminho percorrido ao longo do estudo, deu oportunidades à pesquisadora de ampliação dos olhares, não só para a infância e para a Educação, mas para o conjunto de pesquisas acadêmicas que versam nesta temática.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ALMEIDA, V. R. de; SIQUEIRA, R. M. Educação Popular e Infância: princípios, concepções e práticas educativas. **Educação**, v. 46, n. 1, e23/ p. 1–24, 2021.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ARROYO, M. G. **Vidas re-existentis: reafirmando sua outra humanidade na história**. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BECKER, H. S. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. Tradução de Marco Estevão; Renato Aguiar. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BELINK, T. **Diversidade**. São Paulo: FTD, 2021.
- BEZERRA, B. C. **Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. *In*: VASCONCELLOS, T. (Orgs.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-91.
- BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser estar no mundo**. Caderno do Curso de Especialização em Educação Infantil (Lato Sensu). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2011. p. 33-45.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 16 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 9 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 25 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 3 abril de 2024.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 61-78.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, V. M. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU V. M. (Orgs.). **Currículo, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-162, ago. 2002.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 47-60.

CANTINHO, I. Crianças-migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 155-176, maio/ago. 2018.

CASTLES, S. Contextualização- Entendendo a Imigração Global. **Revista Internacional de Mobilidade Humana**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas**. Brasília, DF.: OBMigra, 2023.

CECCHETTI, E. Cultura Escolar e Diversidade Cultural: Entre a negação e o reconhecimento das diferenças. In:CECCHETTI, E. POZZER, A. (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural: tensões, desafios e perspectivas**. Blumenal: Edifurb, 2014. p. 41-65.

CIERCO, T. Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. *In:* WOISCHNIK, J.; THEMOTEO, R. J. **Fluxos migratórios e refugiados na atualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017. p. 11-24.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre. Artmed, 2011.

COSTA, M. M. M. DA; REUSCH, P. T. Migrações internacionais (Soberania, Direitos Humanos e Cidadania). **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, v. 8, n. 2, p. 275-292, 28 maio 2016.

DEMARTINI, Z. B. F. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 370-398, jan./jun. 2021.

DURAND, J.; LUSSI, C. **Metodologia e teoria no estudo das migrações**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FERNANDES, N. Ética na Pesquisa com Crianças. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L. de; FERNANDES, N. (Eds.). **132 Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Braga: Uminho Editora, 2021. P. 227-234.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais. *In:* CANDAU, V. M. (Orgs.). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p: 67-81.

FOCHI, P. S. (Orgs). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Fonte: arquivo pessoal da família**. OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolas**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set.

2015.

FRANCO, M. E. W. **Compreendendo a infância**: como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GABRIEL, C. T. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 31-49.

GARCÍA ROCA, J. Multiculturalismo e inmigraciones. In: GONZÁLES, G.; ARNAIZ, R. (Coords.). **El discurso intercultural**: prolégomenos a un filosofía intercultural. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002. p. 163-187.

GONÇALVES, L. A. O. SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2004.

JORDÁN, J. A. **¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?** 2010. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/45319/01520093000513.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 maio 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, T. K. Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. In: KISHIMOTO, T. K. **Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola**. Rio de Janeiro: TVBrasil, 2013. p. 9-26.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 13-24.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro. Zahar, 1986.

LOPES, L. A. C.; LADE, M. L. Infância, escola e diversidade: há luz no fim do túnel?. In: VASCONCELLOS, T. (Orgs.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói. EdUFF, 2008. p. 169-184.

MAÇANEIRO, G. R. **“Somos todos iguais”**: narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

MACEDO, E. E. de; SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. dos; FARIA, A. L. G. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa** Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 38-50, ju./dez. 2016.

MAGNANI, J. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta Feira**, n. 1, p. 8-12, maio 1997.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul/dez. 2010.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão social, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTUSCELLI, P. N. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. *In*: VASCONCELOS, A. M. N.; BOTEGA, T. (Orgs.) **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: CSEM, 2015. p.151-168.

MELLO, S. M. Conhecimento do Mundo e a formação da inteligência dos bebês e das crianças pequenas. *In*: SANTOS, M. W.; TOMAZZETI, C. M. (Orgs.). **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 73-91.

MELLO, S. M.; FARIAS, M. A. A escola como lugarda cultura mais elaborada. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MELO, A.; FLORES, J. I. R. **Pesquisa narrativa**: teoria, práticas e transformação educativa. Editora Appris, 2022.

MOLIN, E. D. D.; CHRISTOFFOLI, A. R.; CASTELLI, Y. L. P. Os “estranhos” e “nós”: movimentos migratórios sob as lentes de Zygmunt Bauman. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, p. 153-175, jan./abr. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 13-36.

MOREIRA, J. B. **Política em relação aos refugiados no Brasil (1947-2010)**. 2012. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, p. 85-98, 2014.

NEVES, A. O. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro**: um estudo de caso. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NORÕES, K. C. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança**: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

NORÕES, K. C.; SANTOS, M. W.; SANTIAGO, F. (Orgs.). Crianças em deslocamentos, infâncias, migração e refúgio. *In*: FARAH, P. D.; PEREIRA, A. O. **Migrações, refúgio e deslocamentos**: perspectiva intercultural de acolhimento desde a infância. 2. Ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 215-239.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OIM. **Glossário sobre migração**. 22. ed. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009.

OIM. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2022**. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>. Acesso em: 03 jan. 2023.

OLIVEIRA, G. M. F. S. Mobilidade humana e interculturalidade: uma reflexão centrada na experiência sócio-histórica cabo-verdiana. *In*: MAZZA, D.; NORÕES, K. (Orgs.). **Educação e migrações**: internas e internacionais. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 205-232.

OLIVEIRA, S. M. Poéticas da infância: a escola como lugar de experiências profundas. *In*: CAMARGO, A. R. O.; ROVERI, F. T.; GUIMARÃES, S. D. (Orgs.). **Pedagogias dos encontros na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro e João editores, 2022. p. 59-79.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educational Perspective. **Research Report**, Lisbon, v. 45, p. 45, 2015.

PEREIRA, A. O. “Bonjour, comment ça va?": uma experiência docente com crianças imigrantes senegalesas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 946-966, jan./jun. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade pós-moderna. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, nov. 1993.

PEROZA, M. A. de R.; SANTOS, N. M. dos. A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa-PR. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 728-745, 2021.

PINTO, M. A. Infância como construção social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

RODRIGUES, L. M. O. Migrações do século XXI: novas perspectivas. **Cadernos**

CERU, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 124-142, dez. 2019.

RODRIGUES, T. ABRAMOWICZ, A. SOUZA, C R de. Infância e Trabalho. In: ABRAMOWICZ, A. MORUZZA, A. (orgs.). **O plural da Infância-** aportes da Sociologia. São Carlos: Edu FSCAR, 2010. Unidade 4.p.99-115.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTIAGO, F. Crianças migrantes dos países africanos na educação infantil paulistana: entre o acolhimento e a exclusão. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-25, ago. 2022.

SANTOS, B. S. **As tensões da modernidade**. Forum Social Mundial, Biblioteca das alternativas, 2001. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Coimbra: Almedina, 2019.

SANTOS, P. da S. **Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2018.

SANTOS, S. E. dos. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito?. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [S. l.], p. 15–30, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEYFERTH, G. As identidades dos imigrantes e o melting pot nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 6, n. 14, p. 143-176, nov. 2000.

SILLER, R. R. **Infância, educação infantil, migrações**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, C. A. S. da. **A política brasileira para refugiados (1998-2012)**. 2013. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em paulo freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais...** Recife, 2005.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SIQUEIRA, R. M. Entre o não lugar: deslocamentos, migração e refúgio invisibilizando as crianças e as infâncias. *In*: NORÕES, K.; SANTOS, M. W.; SANTIAGO, F. **Crianças em deslocamentos**: infâncias, migração e refúgio. São Carlos. Pedro e João Editores, 2022. p. 9-19.

SOARES, C. de F. **Imigrantes e nacionais**: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

STACCIOLI, G. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores associados, 2013.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **“Levantando a pedra”**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TOMÁS, J. C. de S. P. A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA – MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008.

TOMÁS, J. C. S. P. A invisibilidade social: uma análise hermenêutica. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO E MEDIA, 1., 2009, Noida. **Anais...** Noida, 2009.

TOURAINÉ, A. A escola do sujeito. *In*: TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Tradução de Jaime A. Clasen e Efraim F. A. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 317-343.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração sobre raça e sobre conceitos raciais**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1978%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Ra%C3%A7a%20e%20Preconceitos%20Raciais.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VECHI, V. **Arte y creatividad em Reggio Emilia**: el papel de los talleres y sus posibilidades em educación infantil. Madrid: Morata, 2013.

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo**: a trajetória de um direito. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WALSH, C. 2005. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación DINEBI. Disponível em: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

WEFFORT, M. F. (Org.). **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço

Pedagógico, 1996.

APÊNDICE A- TCLE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP
Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas
Bloco da Reitoria – Sala 22 - Campus Universitário
CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR
E-mail: propespsecretaria@uepg.br
Horário: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h
Fone: (42) 3220-3282

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Natália Mendes Bellascuza, mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvo a pesquisa cujo tema é “Práticas pedagógicas com crianças imigrantes na educação infantil: um estudo na rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR”, devidamente registrada na Plataforma Brasil sob nº 5.803.323 de 08/12/2022.

Nesta investigação, sou orientanda da Professora Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza, pesquisadora na linha Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem como objetivo central: Analisar os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em turmas que tenham crianças imigrantes. E como objetivos específicos, caracterizar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores atuantes em turmas que têm crianças imigrantes. Identificar os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças imigrantes. Analisar como as crianças imigrantes participam nas práticas desenvolvidas na turma. Desvelar possibilidades nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores no atendimento às crianças imigrantes.

Mediante a apresentação sobre a investigação, convido-o(a) a participar como voluntário da pesquisa. Sua participação ocorrerá por meio de contatos efetivados pela pesquisadora para a realização de momentos de diálogo acerca da temática.

Estes momentos serão gravados e, posteriormente, os conteúdos serão transcritos e analisados, compondo o texto da dissertação. As temáticas exploradas versam sobre concepções de criança e prática pedagógica com crianças imigrantes. Esclareço, ainda, que, serão solicitados dados relativos à formação e à experiência profissional, com vistas a estabelecer o perfil dos participantes no processo de pesquisa.

Sobre sua participação, você pode esperar alguns benefícios, tais como: contribuir na ampliação das reflexões referentes à área da infância, práticas pedagógicas, explorar como essas concepções impactam nas relações com as crianças imigrantes, participação e desenvolvimento das crianças, assim como contribuir para minimizar as lacunas existentes nas pesquisas de âmbito acadêmico na discussão sobre a temática infância, imigração infantil, visto que a área encontra-se em processo de constituição no Brasil.

No entanto, faz-se necessário pontuar possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa.

Fica resguardado o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois de participar, sendo desnecessário apresentar justificativa para seu desligamento. Esclareço, ainda, que não haverá despesas ou custos para participar da pesquisa, porém, caso tenha alguma despesa gerada em virtude de sua participação, esta será ressarcida pela pesquisadora, via depósito em conta ou dinheiro, após a devida comprovação.

Assumo o compromisso de que os posicionamentos e os diálogos serão utilizados para fins de pesquisa, podendo os resultados serem veiculados em artigos científicos em periódicos e/ou encontros científicos e congressos, mantendo o sigilo sobre sua identificação.

Após a transcrição e a análise dos dados da entrevista, as gravações serão excluídas, deletadas, pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

Informo, ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes, pois a investigação se desenvolve pautada no diálogo e na construção colaborativa sobre o objeto de estudo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sua orientadora ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Mestranda: Natália Mendes Bellascuza

Telefone: (42) 99971-8131

E-mail: nataliamendes1410@outlook.com

Professora: Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Telefone: (41) 99845-3823

E-mail: malu.uepg@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

Telefone: (42) 3220-3282

Horário de atendimento: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h

Eu, _____,
 (*nacionalidade*), _____ *anos*, _____ (*estado civil*),
 _____ (*profissão*), _____ *residindo* à
 _____, *portador de*
identidade _____, informo que tive conhecimento sobre a pesquisa, e considero que estes são suficientes para a compreensão sobre minha participação, e, portanto, concordo em colaborar com o trabalho. Estou ciente de que não haverá custos para minha participação, porém, caso haja alguma despesa, a pesquisadora responsabiliza-se pelo ressarcimento financeiro. Tenho ciência, ainda, que posso me desvincular da pesquisa a qualquer momento, independentemente do fato de ter participado da entrevista narrativa ou do grupo focal.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do participante e outro do pesquisador.

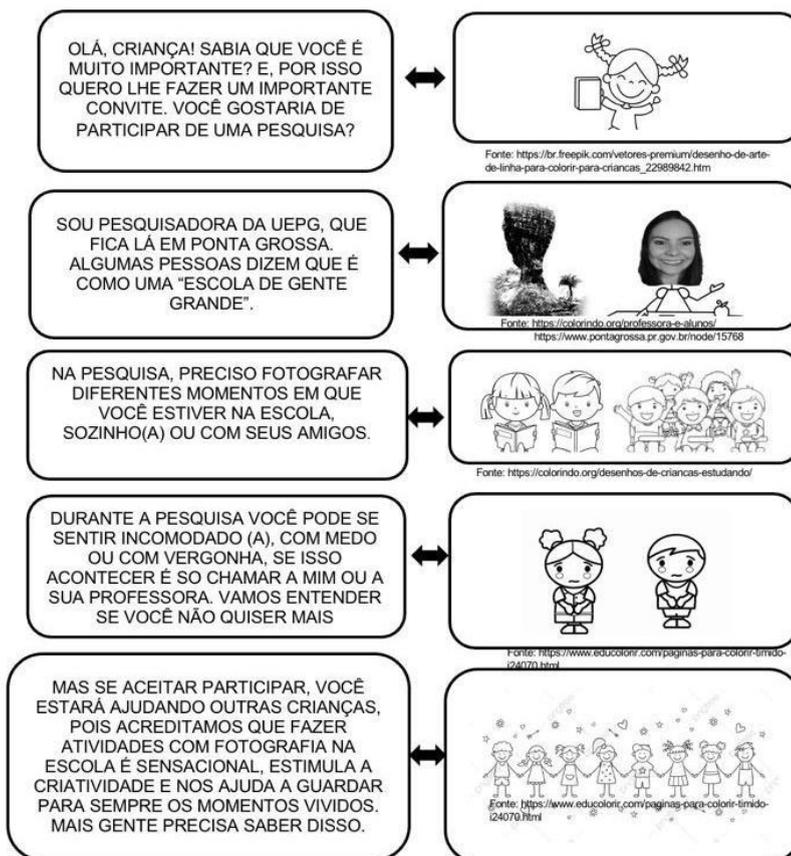
 Assinatura

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora participante

APÊNDICE B- TERMO DE ASSENTIMENTO- CRIANÇAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO¹

MEU NOME É _____

- () SIM. EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA.
() NÃO. EU NÃO QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA.

SE VOCÊ AINDA NÃO SABE ESCREBER SEU NOME, FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO SE VOCÊ ACEITA OU NÃO PARTICIPAR DA PESQUISA.,

SE A CRIANÇA NÃO SOUBER REGISTRAR SEU NOME PERGUNTAREMOS À ELA E

¹ Termo inspirado em: "FOTOGRAFAR E DOCUMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um jogo de luzes e sombras". Disponível em: maxwell.vrac.pucrio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=5342&@1

REGISTRAREMOS POR ÁUDIO OU VÍDEO.

APÊNDICE C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP
 Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas
 Bloco da Reitoria – Sala 22 - Campus Universitário
 CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR
 E-mail: propespsecretaria@uepg.br
 Horário: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h
 Fone: (42) 3220-3282

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM/TERMINO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE LA IMAGEN

Querida família,

Segue na agenda o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, porque na próxima semana (agosto XX a XX) as crianças participarão em sessões de mini-histórias com a professora Natália Mendes Bellascuza, que realiza uma pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças imigrantes. As mini-histórias serão filmadas e os dados gerados das filmagens serão utilizados na investigação sem fins lucrativos. A imagem do rosto da criança será desfocada. Nos vídeos, mudaremos a modulação da voz. As filmagens, áudios e vídeos serão descartadas após a conclusão da investigação. A pesquisa não divulgará o rosto das crianças e vídeos. Por favor devolver o formulário de autorização preenchido até xx/xx/xxxx (segunda-feira). Agradecemos antecipadamente a cooperação. Por favor, tome nota: As crianças cujos responsáveis não assinarem o formulário de autorização, não participarão na pesquisa.

Estimada familia,

Sigue en la agenda el **TERMINO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE LA IMAGEN**, pues en la proxima semana (XX a XX de agosto) los niños participarán de sesiones de mini-cuentos con la professora Natália Mendes Bellascuza quien realiza una investigación en la Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, acerca de das práticas pedagógicas desarrollado con niños inmigrantes. La mini-cuentos será filmada y los datos obtenidos a partir de la filmación serán utilizados en la investigación sin fines lucrativos. La imagen de la cara del niño se difuminará; en los videos, cambiaremos la modulación de la voz. Los audíos y videos se desecharán una vez concluida la investigación. La investigación no revelará los rostros de los niños ni los videos. Por favor, envíen la autorización debidamente diligenciada hasta el xx/xx/xxxx (lunes). Desde ya, muchas gracias por la colaboración. Observación: Los niños cuyos responsables no firmen la autorización, no participarán de la investigación.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____,
portador (a) da cédula de identidade nº _____, inscrito(a) no CPF sob o
nº _____, residente n Rua _____
_____, nº _____, no bairro _____,
_____, **AUTORIZO** o uso da imagem e/ou som da voz do meu filho
(a) _____, menor de idade, para fins de
pesquisa acadêmica, cujos resultados poderão ser divulgados em eventos e publicações
acadêmicas, de maneira gratuita, não onerosa por prazo indeterminado, em caráter definitivo.
A imagem da criança terá o rosto desfocado, nos vídeos, iremos alterar a modulação da voz. Os
áudios e vídeos serão descartados após a conclusão da pesquisa. Por ser esta a expressão da
minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à imagem do mesmo ou a qualquer outro.

Ponta Grossa _____ de _____ de 2023.

Assinatura: _____

Eu, Natália Mendes Bellascuza, comprometo-me a usar o modelo de autorização acima e
apresentá-los assinados pelos responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa, à Secretaria
Municipal de Educação, para serem anexados ao SEI 81860/2022, antes do início da etapa de
complemento por mim solicitada.

APÊNDICE D- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Mestranda: Natália Mendes Bellascuza

Orientadora: Prof^a Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

1) Prática Pedagógica:

Organização da rotina e a participação das crianças

Como a professora faz a mediação das propostas com as crianças;

A organização dos espaços para a ação das crianças;

Como é feito o planejamento e em que medida é adaptado em função das crianças imigrantes;

O que as crianças mais gostam de realizar;

De que maneira acontece a interação professor/crianças e entre as crianças;

2) As crianças imigrantes e suas relações:

Como as crianças imigrantes se comunicam com as demais.

Quais estratégias são utilizadas na comunicação;

Como as crianças agem diante das propostas apresentadas;

Como são estabelecidas as relações e interações com as outras crianças e com o espaço;

Quais recursos as crianças utilizam para se comunicar com as professoras e colegas.

Perceber se existem obstáculos que impedem ou dificultam a comunicação.

3) Processos educativos da instituição

Propostas e projetos da escola voltados para a interculturalidade.

Ações que facilitam ou dificultam a comunicação entre adultos e crianças, especialmente aquelas que têm outra língua materna.

Marcas de relações interculturais (paredes, alimentação, imagens, danças, objetos) que favoreçam a apropriação e diálogo entre culturas.

Comunicação entre os profissionais (além de professores) com as crianças estrangeiras.

APÊNDICE E - ROTEIRO DOS ENCONTROS NARRATIVOS



**Universidade Estadual
de Ponta Grossa
Programa de Pós-
Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado**



ROTEIRO DIÁLOGOS

1º Encontro: (19/05/2023): Cmei A

Duração: 50min

Sondagem dos desafios e das estratégias das professoras – entrevista narrativa

Eixos: As crianças, e as crianças imigrantes

Momento 1: Acolhida, apresentação, contar o que irá acontecer, pedir que se apresentem brevemente. (pergunta 1)

Momento 2: Leitura da história “O que é uma criança”, e posteriormente questioná-las e iniciamos um diálogo sobre a história.

Momento 3: Sentaremos no chão e ali estarão os materiais (papel craft, A2, folhas coloridas, canetinhas diversas, fios, botões, etc.) para que elas possam produzir um material a partir das perguntas: 2,3 e 4.

Momento 4: As professoras irão mostrar para o grupo e explicar a produção realizada a partir das perguntas (2, 3 e 4).

Momento 5: Entrega dos materiais do próximo encontro e próximas tarefas.

Entrega do texto que será do próximo encontro.

Observar o que as crianças gostam de realizar, principalmente as crianças migrantes;
Marcar o próximo encontro.

Perguntas que nortearam a discussão:

1. Como foi a escolha para ser professora de Educação Infantil? Como você chegou até a escola Louise e Cmei Ana Neri, passou por outros cmeis/escolas? Quais suas experiências?
2. Para vocês, o que é uma criança? (Registro)
3. E as crianças imigrantes? Como elas são? (Registro)
4. Há desafios na sua relação com as crianças? Quais? (Registro)

2º Encontro: (16/06/2023) Escola Loise

Duração: 50min

Eixos: As culturas da infância

Momento 1: Leitura da história “Diversidade”

Momento 2: Discussão do texto “As culturas da infância no contexto da Educação Infantil”

Momento 3: Anamnese cultural

Produzir um texto livre sobre “minha identidade cultural”. Solicitar que no corpo do

texto elas trazem um pouco da sua história cultural.

Momento 4: Agendar próximo encontro e desafiá-las a conhecer a história de vida das crianças.

3º Encontro: (07/07/2023) Escola B

Duração: 50min

Momento 1: Com a caixa de som, colocar alguns comandos mas, em línguas diferentes para que elas possam realizar, variando a língua, como: espanhol, árabe, haitiano, português. Depois disso, conversar sobre as impressões deste momento.

Momento 2: Propor que elas montem em grupo um grande mapa conceitual a partir do tema:

DIFICULDADES (Relacionadas à prática pedagógica e se há com as crianças imigrantes)

Momento 3: FeedBack dos encontros. Qual vc mais gostou? Contribuiu? Defina em uma palavra.

APÊNDICE F- ROTEIRO ENTREVISTA

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Mestranda: Natália Mendes Bellascuza

Orientadora: Prof^a Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

1- Perfil do(a) participante:

- 1.1 Qual sua formação? Possui formação complementar?
- 1.2 Qual o tempo de trabalho na educação? E na Educação Infantil?
- 1.3 Atualmente, você atua por contrato ou concurso?
- 1.4 Como foi o caminho de escolha para atuar na Educação Infantil?

2- Docência na Educação Infantil:

- 2.1 Para você, qual é o papel da Educação Infantil?
- 2.2 Quais características você percebe nas crianças?
- 2.3 O que você sabe sobre a vida das crianças? Sua relação com a comunidade, a família?

3- Prática Pedagógica:

- 3.1 Em relação à prática pedagógica, o que mais te desafia?
- 3.2 Como você realiza o seu planejamento? Alguém acompanha?
- 3.4 Quais propostas você percebe que as crianças mais gostam?
- 3.4 Como as crianças participam do planejamento e na rotina? Descreva um dia de trabalho com as crianças.
- 3.5 O que as crianças te ensinam?
- 3.6 Você precisou fazer adaptações de práticas ou propostas para atender alguma especificidade da criança imigrante?
- 3.7 Que tipo de apoio você recebeu ou gostaria de ter recebido para atender a turma com criança imigrante?
- 3.8 Em sua formação inicial, foi abordado o tema das migrações e do processo educativo de crianças imigrantes?
- 3.9 Na formação continuada oferecida pela SME o tema das crianças imigrantes foi abordado em algum momento? Se sim, o que foi apontado? Se não, o que poderia ser trabalhado para subsidiar o trabalho?
- 3.10 Você já sentiu necessidade de buscar alguma formação complementar para atuar na turma com criança imigrante?

4- As crianças imigrantes:

- 4.1 Como foi a chegada da criança imigrante na sua sala? Como você se sentiu?
- 4.2 Como se deu o processo de adaptação/acolhimento? Como as outras crianças reagiram?
- 4.3 Para você, qual foi o maior desafio para a sua prática pedagógica?
- 4.4 Diante das propostas? Como a criança imigrante reage?
- 4.5 Diante da sua experiência, qual o maior desafio no trabalho com a criança imigrante?
- 4.6 No seu ponto de vista, o que seria essencial para ajudar na sua prática pedagógica?
- 4.7 Como acontece a relação com a família da criança?
- 4.8 Em que a presença da criança imigrante acrescenta ou dificulta em sua prática?

5. Você gostaria de contar alguma experiência vivenciada com a criança imigrante/sua família?

APÊNDICE G – ROTEIRO PROPOSTA INTERCULTURAL COM AS CRIANÇAS



**Universidade Estadual
de Ponta Grossa
Programa de Pós-
Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado**



PROPOSTA INTERCULTURAL

Escola Loise- Infantil 4 (Venezuela e Haiti)

Duração: 40min

Período: Tarde

Dias: à definir

Início: 15h até 15h40min

Observação: Neste dia as crianças imigrantes irão escolher como querem ser identificados na pesquisa.

Espaço propositor: “Minha cultura”

Momento 1:

Leitura da história: A viagem

As crianças sentarão em roda e farei uma “caixa de tesouros”, e a partir dela iniciaremos o diálogo com as crianças. Nela, haverá fotos dos países das crianças, como: a cidade, objetos, brincadeiras.

Momento 2: Exploração do espaço propositor (cubo com algumas fotos penduradas... livros expostos)

Momento 3: Brincadeira específica do país.

Construir um Gurrufio (Brinquedo de origem Venezuelana)

<https://cadeomanualblog.wordpress.com/2016/07/22/el-gurrufio/>

Carnaval do Haiti? Levar tecidos, fantasias?

Momento 4: Roda de conversa sobre o que as crianças aprenderam naquele momento.

CMEI Ana Neri- Infantil 2 (Árabe e Venezuelana)

Duração: 40min

Período: Manhã

Dias: à definir

Início: 9h até 9h40min

Espaço propositor: “Minha cultura”

Momento 1:

Leitura da história: A viagem

As crianças sentarão em roda e farei uma “caixa de tesouros”, e a partir dela iniciaremos o diálogo com as crianças. Nela, haverá fotos dos países das crianças, como: a cidade, objetos, brincadeiras do país de origem.

Leitura da história “A viagem”

Momento 2: Exploração do espaço propositor (cubo com algumas fotos penduradas... livros expostos)

Momento 3: Brincadeira específica do país.

Contruir um gurrufio: <https://cadeomanualblog.wordpress.com/2016/07/22/el-gurrufio/>

Momento 4: Roda de conversa sobre o que as crianças aprenderam naquele momento.

Materiais necessários:

Cubo, fotos impressas, caixa de som, livros sobre imigração, baú de tesouros, tapete colorido, barbante, botões ou tampinhas, tecidos diversos, fantasias.

Ouçã esta playlist:

CANCIONES VENEZOLANAS PARA NIÑOS- **Venezuela para Niños**

<https://spotify.link/E8VoZ8iuNDb>

Músicas Árabes famosas no Brasil <https://spotify.link/sIYeLnquNDb>

Ouçã esta playlist: Top Enfants 6 - 10 ans (Primaires)

<https://spotify.link/2hBiReWuNDb>

Gurrufio: <https://cadeomanualblog.wordpress.com/2016/07/22/el-gurrufio/>

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA-PR

Pesquisador: NATALIA MENDES BELLASCUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65916222.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.803.323

Continuação do Parecer: 5.803.323

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1993283.pdf	06/12/2022 10:35:57		Aceito
Outros	Roteiro_ob.docx	06/12/2022 10:35:26	NATALIA MENDES BELLASCUZA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_semiestruturada.docx	06/12/2022 10:34:24	NATALIA MENDES BELLASCUZA	Aceito
Outros	Termo.jpeg	05/12/2022 22:58:01	NATALIA MENDES BELLASCUZA	Aceito
Folha de Rosto	Natalia_assinado_ok.pdf	04/08/2022 16:33:44	NATALIA MENDES BELLASCUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.docx	03/08/2022 20:41:52	NATALIA MENDES BELLASCUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	03/08/2022 00:25:05	NATALIA MENDES BELLASCUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 08 de Dezembro de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

ANEXO B- TERMO DE ANUÊNCIA- SME



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Valério Ranche, n° 55 - Uvaranas - Ponta Grossa - Paraná
 CEP: 84030-320 Telefone: (041) 3220-3130

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, SIMONE DO ROCIO PEREIRA NEVES, ocupante do cargo de Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada "**Práticas pedagógicas com crianças imigrantes na educação infantil: Um estudo na rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR**", realizada pelas pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza e Natália Mendes Bellascuza, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados nos CMEI'S/ Ana Neri, Djalma de Almeida Cesar, Candida Leonor Miranda e Fabiane Hernandez Barbosa. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa.

A pesquisa a ser realizada será de abordagem qualitativa, tendo como estratégias para coleta de dados a observação participante, as entrevistas semiestruturadas - realizadas junto às equipes gestoras e professoras que atendem crianças imigrantes em suas turmas, e elaboração de pequenas narrativas sobre a observação das crianças e sua relações. Para isso, será utilizado a escrita das narrativas.

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Ponta Grossa, 26 de outubro de 2022.


 Prof.^a Simone do Rocio Pereira Neves
 Secretária Municipal da Educação
 Decreto nº 18.211 de 1º/01/2021

ANEXO C- AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

Procuradoria Trabalhista 1

Ao (À)

SME

A liberação de imagem sem autorização das pessoas que estão retratadas não é possível. Somente os pais de cada aluno poderiam autorizar e ainda assim, desde que se informasse extamente qual a possível extensão da divulgação. Seria possível autorizar se desfocadas as imagens.

Ao que consta é essa a intenção, com demonstrado na carta compromisso:

Para compor as mini-histórias, necessitamos realizar coleta de dados por meio de áudio, vídeo e fotografias. Para tanto, temos acompanhado as discussões referentes aos usos de imagens e vídeos de forma ética e responsável (FOCHI, 2019; VECHI, 2013; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2015; MALAGUZZI, 1999.) citar autores/data de trabalhos que tratam desse tema). Neste sentido, nos comprometemos eticamente na manutenção do sigilo referente à identidade das crianças, CMEIs, assim como, de não revelar o rosto das crianças, usando mecanismos de borrar o rosto da criança e/ou utilizar imagens que revelem a cena pedagógica, mas não o rosto das crianças que delas participam. Vale ressaltar, que é de suma importância manter em sigilo a imagem e identidade de nossas crianças para manter sua dignidade preservada, bem como, resguardadas as pesquisadoras diante deste papel.

Para que este movimento aconteça, viemos por meio deste documento descrever a importância da autorização de imagem e vídeos para que possamos realizar o nosso estudo. As imagens capturadas preservarão a imagem das crianças, sendo registros em que o enfoque principal seja sua interação com o meio e objetos. As cenas serão gravadas e, posteriormente, os conteúdos serão transcritos e analisados, compondo o texto das mini-histórias, mas as imagens que o rosto das crianças aparece ficarão em sigilo com a pesquisadora, utilizado somente para os fins da pesquisa. Após a transcrição e a análise dos dados da entrevista, as gravações serão excluídas, deletadas, pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

Como forma de preservar a SME de possíveis processos, teremos o cuidado de solicitar às famílias a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e às crianças o Termo de Assentimento, esclarecendo de maneira ética e responsável todas as demandas que surgirem

Assim, sendo cumprido o compromisso não há óbice uma vez que haverá inclusive autorização dos pais.

16 de março de 2023



Documento assinado eletronicamente por REGINA FATIMA WOJ OCIN, Procurador Municipal, em 16/03/2023, às 18:50, horário oficial de Brasília, conforme o Decreto Municipal nº 14.369 de 03/05/2018