

Acolhimento de crianças migrantes e refugiadas na Educação Infantil: um estudo de caso na cidade de São Paulo

ARTIGO

1

Maiara Frida Elsingⁱ

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Maria de Fátima Ramos de Andradeⁱⁱ

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Maria da Graça Nicoletti Mizukamiⁱⁱⁱ

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Este artigo teve como objetivo investigar o acolhimento de crianças migrantes e refugiadas em uma escola pública de São Paulo, em resposta ao aumento significativo desse grupo no Brasil, especialmente em 2019, quando o país registrou cerca de 2,5 milhões de movimentos migratórios. Por meio de entrevistas com duas professoras, uma coordenadora e a análise de documentos escolares, o estudo buscou investigar como ocorre o acolhimento dessas crianças na escola. Os resultados indicam que as iniciativas de acolhimento são predominantemente influenciadas pelas práticas individuais das professoras, apesar da existência de um projeto institucional e formações continuadas sobre o tema. O estudo destaca a necessidade de uma abordagem mais unificada e estruturada para o acolhimento de crianças migrantes e refugiadas nas escolas.

Palavras-chave: Acolhimento. Crianças migrantes. Refugiados. Educação Infantil.

Reception of migrant and refugee children in early childhood education: a case study in the city of São Paulo

Abstract

This article aimed to investigate the reception of migrant and refugee children in a public school in São Paulo, in response to the significant increase of this group in Brazil, especially in 2019, when the country registered about 2.5 million migratory movements. Through interviews with teachers, coordinator and analysis of school documents, the study sought to answer the question about how this reception occurs in the public network. The results indicate that the welcoming initiatives are predominantly influenced by the individual practices of the teachers, despite the existence of an institutional project and continuing education on the subject. The study highlights the need for a more unified and structured approach to welcoming migrant and refugee children to schools.

Keywords: Host. Migrant children. Refugee. Early childhood education.



1 Introdução

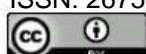
2

Em junho de 2021, o Ministério da Justiça e Segurança Pública, em colaboração com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), reportou que o Brasil reconheceu 60.000 pessoas como refugiadas, sendo 26.000 apenas em 2020. A maioria dos imigrantes no país é de latino-americanos, com destaque para venezuelanos e haitianos que representam 60% dos 23.906 estrangeiros que se estabeleceram no Brasil até março de 2021. Entre 2011 e 2019, o país registrou um milhão de imigrantes, principalmente da Venezuela, Paraguai, Bolívia e Haiti, impulsionados pela crise econômica global e pelo crescimento social e econômico do Brasil na década de 2000. É crucial distinguir refugiados - que buscam proteção internacional devido a perseguições ou ameaças - de migrantes, uma confusão comum na mídia. Refugiados não podem retornar a seus países de origem sem risco à vida, e a negação de proteção por parte do Estado pode ter consequências graves para sua integridade e liberdade.

Os marcos legais para o acolhimento de imigrantes e refugiados estão estabelecidos nos acordos internacionais e nas políticas brasileiras de direitos humanos.

O Brasil tem generosamente recebido migrantes e refugiados por décadas, e tem feito isso com respeito aos seus direitos e à sua dignidade humana. Em um mundo onde refugiados e estrangeiros são com frequência estigmatizados e marginalizados devido ao racismo e à xenofobia, nós temos muito que aprender com a positiva experiência brasileira em relação aos refugiados (Jolie, 2010, p. 07).

A escola deve oferecer uma postura acolhedora em ações simples e fundamentais do cotidiano, tornando a chegada desses estudantes à escola um pouco mais tranquila. Portanto, a ela precisa ser um lugar que valoriza, apoia e acolhe a diversidade de cada indivíduo. Além disso, essa postura precisa assumir uma educação que seja comprometida com a interculturalidade crítica (Walsh, 2007), que por sua vez está diretamente relacionada à perspectiva decolonial.



Um acolhimento que considere uma abordagem decolonial pressupõe, segundo Fleury (2017, p. 183), a compreensão e o enfrentamento da “matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América”.

3

Assim como Candau (2012, p. 52), a interculturalidade que defendemos está pautada na promoção de “uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”, comprometida com a formação de uma sociedade democrática, diversa e humana. A educação intercultural é indispensável para o acolhimento e a convivência de múltiplos saberes, especialmente para uma boa convivência entre os sujeitos do cotidiano escolar e o “diálogo entre os diferentes grupos socioculturais” (Candau, 2008, p. 54).

Diante do que foi exposto, tem-se como objetivo investigar ações de acolhimento de crianças migrantes e refugiadas no contexto da educação. Para a realização deste estudo optamos pela abordagem qualitativa de cunho descritivo-analítico. O artigo está dividido em três partes. Na primeira discorremos sobre a Educação Infantil e as culturas da infância e apresentamos os objetivos a serem desenvolvidos nesse segmento de ensino de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, apresentamos e analisamos os dados coletados na pesquisa de campo. Por fim, na terceira parte, tecemos algumas considerações a respeito do estudo realizado. Vale mencionar que para responder à pergunta proposta na pesquisa, escolhemos uma escola de Educação Infantil localizada no município de São Paulo.

2 Educação Infantil e as culturas da infância

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É neste estágio que as crianças podem desenvolver sua autonomia e criar laços de amizade, aprendem a conviver com as diferenças e podem descobrir as áreas do conhecimento. A BNCC define que a Educação Infantil é fundamental para a construção da identidade e da subjetividade





de cada criança e estabelece seis direitos de aprendizagem nesta etapa, resumidos em verbos de ação: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A BNCC defende e espera que as instituições de ensino prezem pelo desenvolvimento, nas crianças, do respeito, da empatia e da valorização das diferenças. Para tanto, torna-se imprescindível conhecer o universo cultural das crianças, suas inquietações pessoais, indagações, espaços e grupos de convivência, medos, dúvidas, sonhos, desejos e sentimentos. O conceito de pedagogia da infância adotado por Oliveira-Formosinho (2007) defende a prática baseada na participação infantil. Para a autora, a pedagogia da infância se constitui em espaços de interações, orientada por projetos colaborativos em circunstâncias que promovam a participação da comunidade escolar como um todo – professores, gestores, pais e, principalmente, as crianças.

As culturas da infância representam um dos temas privilegiados nos estudos da Sociologia da Infância, campo recente que vem se estruturando a partir da década de 90, em torno de alguns princípios basilares e fundamentais, sendo o principal deles a concepção da infância como uma construção social. Seu ponto de partida reside em uma tentativa de rompimento com as visões tradicionais do ser criança, que as reduzem a um ser humano meramente estático que um dia se tornará um ser adulto.

De acordo com Corsaro (2011, p. 15), “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Nas palavras do autor, as culturas infantis manifestam-se, portanto, na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam dar sentido ao mundo no qual estão inseridas. Consequentemente, as culturas infantis não são pré-existentes às crianças, tal qual não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Pelo contrário, constituem um processo produzido e partilhado, à proporção em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

Assim, podemos dizer que as crianças não fazem parte de um universo isolado da vida cultural e social, mas sim, que vivenciam infâncias distintas a depender da forma como estão estruturadas em suas experiências; ao mesmo tempo em que existe uma



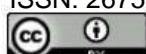
concepção social de infância dominante que vai além da diversidade de realidades de vida das crianças. Elas se desenvolvem em um contexto repleto de significados oferecidos através das vivências e das experiências culturais. Esse conjunto de significados não é apenas compreendido pelas crianças, mas é reproduzido e recriado em seus cotidianos, conferindo-lhes sentidos específicos. Assim, quando inseridas no mundo cultural que as cerca, as crianças têm condições de reelaborar e recriar este mundo, constituindo-se como ser social, histórico e cultural.

3 As leis internacionais e nacionais sobre o acesso das crianças migrantes e refugiadas à escola

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), a Lei do Refúgio no 9.474 (Brasil, 1997), o Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Migração (Brasil, 2017) e outros instrumentos legais internacionais são os documentos dos quais o governo brasileiro é signatário. Eles protegem juridicamente o acesso igualitário e livre das crianças e jovens migrantes e refugiados ao ensino básico em todo o território nacional. Para além do acesso em si, devemos observar se, na prática, as escolas oferecem as condições básicas para que esses estudantes possam participar, compor e se integrar efetivamente às discussões realizadas nesse contexto, fazendo jus aos direitos que lhes são concedidos pelas legislações dos organismos nacionais e internacionais.

De acordo com o Currículo da Cidade: povos migrantes, a iniciativa de elaborar um documento que auxilia os docentes a valorizar a migração nas suas práticas cotidianas está em consonância com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

O documento ainda traz relatos de pessoas migrantes e refugiadas envolvidas no processo de adaptação e acolhimento no Brasil. Ressalta também que é comum a associação espontânea da migração à experiência de pessoas em busca de melhores oportunidades de trabalho e condições de vida dignas em razão do número significativo



de pessoas em mobilidade nessas condições. Há, no entanto, tantas outras buscas que merecem nosso olhar e ampliam o nosso conhecimento sobre a mobilidade humana.

6

O ato de migrar inclui sentimentos, sonhos, autoconhecimento, descontentamentos pessoais, mas também realizações objetivas como ingressar em uma universidade, procurar um novo trabalho, proporcionar melhores condições de vida para si mesmo e para sua família. Em outros caminhos encontramos quem se desloque para sobreviver às condições impróprias que lhes são impostas e às ameaças a sua própria vida (São Paulo, SME/COPED, 2021, p. 15).

As crianças migrantes estão distribuídas pelas treze Diretorias Regionais de Educação (DREs), sendo que a DRE com maior número de migrantes é a DRE Penha, seguida da DRE Jaçanã/Tremembé e da DRE Pirituba/Jaraguá. Embora estas três DREs juntas somem mais da metade do número de matrículas de migrantes, totalizando 4.204, as matrículas estão distribuídas por todo o território da cidade de São Paulo.

Além dos números, dados, conceitos etc., o Currículo traz ainda depoimentos de pais de crianças da RME-SP que tiveram experiências exitosas nas escolas por onde passaram; elenca também, sugestões de vídeos, bibliografias, histórias, documentários, jogos e atividades para os professores embasarem seus planejamentos. Apresenta todas as leis de amparo aos migrantes e refugiados, bem como, uma rede de apoio como Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições não escolares para os povos migrantes e refugiados.

Ao analisar os documentos oficiais da cidade de São Paulo, concluímos que há uma rede de apoio e acolhimento para as pessoas em situação de migração e refúgio. Porém, os documentos oficiais da SME-SP deixam bem claro que as UEs são as responsáveis pelo planejamento, inclusão e acolhida dessas crianças.

4 O acolhimento das crianças migrantes e refugiadas no contexto da Educação Infantil



Para a realização do estudo, duas professoras e a coordenadora pedagógica foram entrevistadas. Para preservar a identidade das participantes, adotamos nomes fictícios para cada uma delas.

7

A primeira participante entrevistada chama-se Maria, 46 anos, formada em pedagogia e pós-graduada em educação musical e artes. Maria tem 25 anos de experiência na Educação Infantil, sendo 15 na rede pública de ensino. Em 2006, entrou na Rede Municipal de Educação e ficou em choque com a quantidade de crianças por sala; buscou aperfeiçoamento cursando pós-graduação em educação musical e artes e vários cursos de formação oferecidos pela RME. Ao chegar na escola, foco da pesquisa, deparou-se com a realidade da instituição: muitas crianças migrantes e refugiadas. Assim, ficou surpresa e interessada em saber mais sobre a história daquelas crianças.

Segundo Maria, no primeiro ano na instituição escolar teve apenas uma criança refugiada e a sua turma era muito agitada. Pensando, então, em como acolher e integrar essa criança refugiada, iniciou um trabalho com música em sua rotina escolar. Dessa forma, essa criança refugiada passou a participar mais das atividades propostas e se integrou aos demais colegas.

No ano de 2017, a professora relatou que o projeto musical foi desenvolvido na intuição, por meio de leituras e pesquisas feitas por ela de forma autônoma. Ressaltou ainda quanto a importância das famílias na execução desse projeto, a forma como se envolveram, buscando participar de forma ativa e colaborativa em todas as etapas do projeto. “Como fazer para que as famílias que chegassesem se sentissem bem, se sentissem acolhidas”, foram as indagações feitas por elas.

Diante dessas necessidades, elaboraram uma forma de acolher também as famílias das crianças. Segundo a professora “[...] senti que a família também precisava desse lugar na escola, precisava também se sentir acolhida, precisava de uma escuta, precisava se reconhecer na escola”. Maria contou que na escola há placas com frases de acolhimentos e de boas-vindas em todas as línguas presentes. Há uma “carta de intenção” nos idiomas falados, mencionando os objetivos para aquele ano e, também, há cartazes na entrada da instituição com as bandeiras de todos os países presentes na comunidade escolar.



Na sequência, Maria contou que a escola assumiu como Projeto Especial de Ação (PEA) o projeto “Currículo da infância no contexto de migração e refúgio”. O PEA é elaborado pelas unidades escolares (UE) da RME e desenvolve as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político Pedagógico (PPP). Ele tem como objetivo aprimorar as práticas educativas e aperfeiçoar a qualidade da educação. Segundo a professora, o PEA da escola municipal de Educação Infantil (EMEI) foi concebido para responder à diversidade da comunidade, a qual abrange múltiplas infâncias. Essa iniciativa visa, sobretudo, aprofundar os saberes referentes à população migrante/refugiada – uma característica intrínseca que não poderia ser negligenciada –, a fim de conhecê-la e, assim, proporcionar um atendimento qualificado, ético e respeitoso.

De acordo com Maria, o projeto nasceu pela necessidade de olhar para a comunidade escolar, sendo desenvolvido em todas as turmas. Ainda de acordo com a professora, o projeto temático de sua turma é intitulado “Culturas do Mundo: a história de muitas vozes”. A partir deste, as múltiplas linguagens se relacionam, por exemplo: através do projeto é possível pesquisar e conhecer sobre cantos brasileiros e de outras nacionalidades presentes na turma. Para a professora, uma das práticas que deram certo em sua turma foi a “Roda da Família”. Na Roda da Família as crianças e um membro da família são convidados a contar sobre sua cultura, brincadeiras, canções e pratos típicos, relacionando-os com as múltiplas linguagens. As crianças participam da entrevista com o familiar convidado e aprendem alguma canção, história ou prato típico do país de origem.

Trazer a cultura de cada criança para o ambiente escolar é uma ferramenta poderosa de troca de saberes. Através da pesquisa de histórias, músicas, brincadeiras, artistas da cultura de origem da criança, a diversidade de etnias pode ser trabalhada, enfatizando, assim, a importância do respeito e da valorização de cada cultura, de acordo com a professora. Ao nos debruçarmos sobre os teóricos mencionados na presente pesquisa, a fala de Maria vai ao encontro do que afirma Oliveira-Formosinho (2007), em cuja compreensão da pedagogia da infância é baseada em uma práxis de participação infantil, enxergando a criança como um sujeito atuante no contexto da sala de aula.



Segundo a autora, a pedagogia da infância se constitui num espaço de interações orientadas para projetos colaborativos em situações que propiciem a contribuição não somente dos professores, mas principalmente das crianças. Para Oliveira-Formosinho (2007), aspectos como a observação, a escuta e a negociação são fundamentais:

9

[...] para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à fatalidade de educar todos como se fossem um só [...] o objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 29).

Em concordância com Sarmento (2004), é a partir das interações entre seus pares e com os adultos que as crianças experimentam a cultura em que se inserem, distintamente da cultura adulta. Ele afirma ainda que “[...] veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmento, 2004, p. 12).

Assim, ainda de acordo com o autor, as crianças constroem suas interações, que irão reger as “relações de conflito e de cooperação e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra”. Ao ser questionada quanto à sua visão sobre as políticas públicas de acolhimento às famílias migrantes e refugiadas, Maria relatou que já houve muitos avanços no acolhimento dessas famílias migrantes.

A professora cita que o Currículo da Cidade: povos migrantes foi uma grande conquista para a comunidade escolar e que a formação para os docentes sobre essa temática tem sido frequente como um todo. Segundo Maria, a população migrante não era levada em consideração, não havia preocupação com o acolhimento, a inclusão e a integração dessa comunidade. Maria comentou que ainda há um longo caminho a percorrer, visto que inúmeras famílias estão submetidas a uma vida indigna, marcadas pela exploração e humilhação. Ela enfatiza a urgência de maiores investimentos e de políticas públicas que sejam não apenas afirmativas, mas também permanentes, para enfrentar essa situação.





Durante a entrevista realizada, ao mencionar as práticas que não deram certo, a professora afirmou que “por enquanto, tudo tem dado certo. Acredito que o motivo seja a escuta das crianças e das famílias que sempre são convidadas a avaliar, sugerir, participar, criticar e a participação delas é fundamental para que o projeto tenha sentido”.

10

Vale ressaltar também que Maria menciona que a escuta, tanto das crianças, quanto das famílias, sejam o motivo pelo qual as práticas de seu projeto refletiram tamanho sucesso. Essa escuta receptível e afetiva abre espaço e promove o protagonismo da criança. Na BNCC, a escuta está presente nos campos de experiência a serem desenvolvidos na Educação Infantil; no Currículo da Cidade, as UEs precisam propiciar o espaço para a escuta dos gestos, dos olhares e das palavras de cada criança e família.

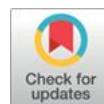
Dialogar, considerar, perceber, observar, propiciar a autonomia: todos esses verbos vêm ao encontro da escuta infantil. Ao colocar essa escuta em prática, reconhecemos cada criança como indivíduo pleno, capaz e dotado de subjetividades que fazem dela um legítimo ator social; ou seja, a criança é um sujeito de direitos. Portanto, para que qualquer projeto tenha sucesso, para que os objetivos traçados sejam alcançados, para que haja aprendizagem significativa à cada criança, a escuta se torna ferramenta indispensável em qualquer sala de aula.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013):

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem [...] a escuta deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, relações, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade. Assim, quer a escuta quer a observação devem ser porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa (Oliveira-Formosinho, 2013, p.30).

As práticas de acolhimento desenvolvidas e aplicadas no ambiente da EMEI também foram alvo de discussão durante nossa conversa. Maria relatou que acredita que um espaço acolhedor, com as bandeiras dos países e o currículo pensado nas infâncias





são práticas fundamentais de acolhimento que têm dado certo. A organização do espaço também constitui um conceito de infância. Horn (2004, p. 61) afirma que:

As escolas de Educação Infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

11

Ainda segundo Oliveira-Formosinho (2013, p. 25):

Um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e ao aprender, garante a aprendizagem cultural.

Assim, ao pensar nesse espaço acolhedor, a escola aproxima as relações com as famílias e a comunidade, respeitando e valorizando cada ator social seja ele migrante, refugiado ou brasileiro.

Maria comentou que ainda precisam aprimorar o atendimento na secretaria e que seria muito bom se os profissionais tivessem conhecimento de outros idiomas. A professora diz também que sente falta de formação para os outros funcionários, como os agentes escolares e cozinheiras sobre a temática migração e refúgio.

A segunda participante de nossa pesquisa se chama Tereza. Ela tem 47 anos, é formada em pedagogia e possui pós-graduação em psicopedagogia e em neuropsicopedagogia, ludopedagogia e múltiplas deficiências. Tereza relatou que ao se formar não atuou na docência, mas trabalhou durante 4 anos em uma escola judaica na parte de administração escolar. Nessa mesma época, prestou concurso para professora da rede pública municipal e estava na expectativa de ser chamada para ter uma estabilidade de emprego e poder, finalmente, lecionar.

Em 2004, foi chamada para atuar como professora adjunta do ensino fundamental. Até 2008, quando houve uma estruturação de carreira, Tereza relatou que existiam dois cargos: o adjunto, substituto a serviço da diretoria de ensino escolhida; e o titular, professor



titular da sala de aula. Tereza passou no processo seletivo para professor adjunto e, com a reestruturação da carreira, foi para uma escola de ensino fundamental no Rio Pequeno, onde ficou por três anos como coordenadora pedagógica designada. Em 2015, iniciou seu trabalho na escola municipal de Educação Infantil (EMEI), mas em novembro deste mesmo ano, precisou tirar uma licença de dois anos para tratar de um câncer de intestino.

12

A trajetória profissional de Tereza, docente da Educação Infantil, foi marcada por interrupções e desafios. Em outubro de 2018, a entrevistada foi submetida a uma intervenção cirúrgica no ombro, procedimento que necessitou ser repetido em novembro do ano subsequente. Tais eventos, conforme o relato de Tereza, resultaram no retardamento de seus estudos e no início efetivo de sua atuação. Considerando o advento da pandemia de COVID-19 em 2020, seu primeiro ano letivo integral na Educação Infantil foi 2022. Desta forma, Tereza é classificada, no presente estudo, como uma docente em início de carreira, com reduzida experiência no contexto da Educação Infantil. Formaliza "cirurgia no ombro" para "intervenção cirúrgica". Substitui "anos difíceis" e "fomos brindados com a pandemia" por descrições objetivas. Conclui com uma classificação analítica ("docente em início de carreira"). De acordo com Tereza:

O bairro do Brás, assim como o Bom Retiro, 25 de março, são bairros comerciais que recebem muitos migrantes de diversos países e estados. Como a escola está localizada nesse entorno, passamos a receber as crianças dessas famílias. Bolivianos, haitianos, congoleses, venezuelanos, jamaicanos, sírios, enfim... a cada ano o número de crianças ia aumentando [...] os direitos de aprendizagens, apontados no Currículo da Cidade e a BNCC, garante a experimentação, observação, escuta, oralidade, construção... são a base de nosso PPP, PEA e cartas de intenções individuais e da escola.

Ao ser questionada se algum outro trabalho/projeto era desenvolvido com essas crianças e com suas famílias antes da existência deste projeto, Tereza respondeu que, conforme a demanda foi surgindo, o trabalho foi sendo desenvolvido e aprimorado. Já ao ser perguntada sobre o projeto temático desenvolvido com sua turma esse ano, Tereza respondeu o seguinte:

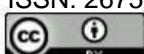


Desde o início do ano trabalhamos questões sobre corpo: músicas, brincadeiras, silhuetas para desenharem rosto e roupas, depois o que "temos dentro do corpo" é... e por último esqueleto. Cantamos 'tumbalacatumba', 'cabeça-ombro-jelho-e-pé', a música do 'banho é bom'... aí, aproveitando esse assunto, puxamos a higiene, banho, importância da lavagem das mãos, uso de máscaras. Também trabalhamos o respeito consigo e com o outro... saber gerenciar seus próprios conflitos quando não gostarem de alguma fala ou brincadeira, não fazer brincadeiras que machucam ou chateie o amigo, esperar sua vez para falar, brincar com todos, mas a gente sempre fala que isso não é impedimento de ter melhores amigos da vida né? O que mais... ah, trabalho desenvolvido diariamente nas rodas de conversa e brincadeiras no parque e sala de aula. Todas essas atividades são desenvolvidas ao longo dos dias, são permanentes e fazem parte do projeto; nesse tempo, trabalhamos o livro "Era uma vez um gato xadrez". As crianças se identificaram com as características dos gatos e escolheram suas cores... aí construímos esculturas de revistas, elas [crianças] se imaginaram o gato e se desenharam na silhueta como ele e fizeram tangram. Sempre pensando em quem são, como são e nos amigos. Aí em agosto, vamos continuar reescrevendo o livro... esse irá para a mostra cultural. Em agosto, faremos algo parecido, usando a turma da Mônica, mas trazendo a família de cada criança para a escola e subdividindo de acordo com os personagens.

Quando questionada sobre como trabalha a diversidade de etnias, Tereza relatou que utiliza leituras, curtas-metragens e rodas de conversa. Comentou ainda que "... tenho nigeriano, haitiano, loiro, moreno, bolivianos (que lembram asiáticos pelos olhos puxados) [...] vamos vendo nossas diferenças de cor e formas e nossas igualdades". Diante da resposta de Tereza, não identificamos como é sua prática/ação pedagógica para tratar do tema diversidade cultural. O professor precisa considerar a criança com um ser único e em desenvolvimento, como produtor de conhecimento e ator social, levando em conta as particularidades de cada um, a faixa etária, a diversidade cultural, valores, crenças, costumes, etnias, entre outros aspectos.

De acordo com um dos campos de experiências da BNCC (2019):

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. [...]. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2019, p. 40).



Segundo Tereza, o sucesso das práticas pedagógicas reside na ênfase e resgate do respeito mútuo entre os indivíduos que compõem o contexto escolar. Ela mencionou que as crianças demonstram gratidão para com os funcionários responsáveis pela alimentação e que, em momentos de conflito, são orientadas a dialogar entre si. A docente observou que, frequentemente, as crianças demonstram capacidade de resolver seus próprios impasses por meio da mediação e da comunicação. Entretanto, as práticas relatadas por Tereza e aquelas verificadas durante as observações em campo não apresentaram conexões evidentes ou ações diretamente direcionadas ao projeto “Currículo da infância no contexto de migração e refúgio” desenvolvido na instituição. Tal constatação indica uma possível dissociação entre as diretrizes formais do projeto e a execução prática no cotidiano da sala de aula.

Observamos ainda que a professora enfatiza muito a questão do respeito, principalmente, com funcionários e professores. Pensar o respeito no contexto escolar faz parte de qualquer tipo de relação na prática educativa, acreditamos que a professora poderia aproveitar essa temática para desenvolver com sua turma práticas que relacionassem o respeito ao diferente, à diversidade de etnias presentes na classe.

Para Tereza, as políticas públicas se envolvem na questão do acolhimento das famílias migrantes e refugiadas de formas variadas. Segundo ela:

Creio que os governantes, a cada tempo, a cada momento, os acolhem de formas variadas. Há governos que são tranquilos garantindo seus direitos através da rapidez de suas documentações e há outros que dificultam, fazendo que suas situações demorem mais para serem sanadas. Com isso, ONGs acabam intervindo e ajudando mais que os governos, contribuindo, inclusive com as matrículas das crianças. Somos um país extremamente acolhedor em situações de migração e refúgio, mas, ao mesmo tempo, somos também muito preconceituosos. Ainda temos um caminho longo para lidarmos com essas políticas.

Quando questionada sobre as estratégias de acolhimento desenvolvidas pela escola que estão sendo positivas, Tereza respondeu:

Primeiro, quebramos as barreiras da língua na recepção com os pais. Quando chegam e são bem recebidos, conseguem se comunicar de forma segura



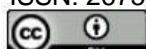
garantindo a matrícula de forma adequada. Também pedimos às crianças que ajudem as crianças novas, que às vezes não entendem bem nossa língua, para se sentirem integrados. Criança tem algo especial, elas não têm as barreiras que temos. Conseguem se comunicar sem falar. Brincam, brigam, cantam, constroem, independente da língua que falam.

De acordo com Tereza, as práticas de acolhimento que poderiam melhorar na escola estão relacionadas diretamente ao idioma falado. Segundo ela: “[...] falar ao menos uma outra língua para auxiliar umas às outras e aceitar que é necessária paciência para se adequarem à rotina da escola. A palavra é paciência”. Nos deparamos novamente com a barreira linguística já mencionada anteriormente pela professora Maria.

De acordo com o Currículo da Cidade: povos migrantes (Brasil, 2022), a língua falada representa mais do que a forma como nos comunicamos com outras pessoas. Ela é a ponte que estabelecemos com as nossas origens e a maneira como entendemos a nós mesmos. A língua nos traz o sentimento de pertencimento. E muitas famílias migrantes desejam manter a sua língua em casa, como forma de cultivar a sua própria cultura (Brasil, 2022, p. 50). Mesmo com a intenção de tornar a escola um ambiente seguro de acolhida para as crianças migrantes e refugiadas e suas famílias, percebemos que ainda há um longo caminho pela frente a ser percorrido, além de muitas melhorias a serem realizadas. Além da barreira linguística, que dificulta a comunicação das famílias com a escola, notamos que para haver o acolhimento dessas crianças, são necessárias ações que vão muito além de cantar canções e ouvir histórias sobre o tema. É necessária uma escuta ativa, que vá além da língua falada; reconhecer a criança como ator social e produtor de conhecimento; dar voz a essa criança e reconhecê-la como parte atuante de seu próprio processo de desenvolvimento.

Oliveira-Formosinho (2013) define esse tipo de prática/ação pedagógica como pedagogia-em-participação, voltada para os atores que constroem o conhecimento participando dos processos de aprendizagem. De acordo com a autora:

Para desenvolver a Pedagogia-em-Participação como um processo de escuta sensível, torna-se necessário pensar em diversas dimensões da pedagogia – os espaços, os materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos, a



qualidade das relações e interações, a observação, planificação e avaliação da aprendizagem, as atividades e projetos que trazem vida e experiência à co-construção da aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-aprendizagem, o envolvimento dos pais, famílias e comunidades (Oliveira-Formosinho, 2013 p. 24).

16

A terceira entrevistada é a coordenadora pedagógica da escola. Rosa tem 57 anos de idade, possui formação em artes plásticas e pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia e artes visuais. Rosa contou que é coordenadora de escolas com grande demanda de migrantes e refugiados desde 2011, sendo designada para trabalhar na EMEI em 2020.

Quando questionada sobre as nacionalidades presentes na EMEI em 2022, Rosa respondeu:

Grande parte das crianças atendidas pela escola são filhos de migrantes vindos da região nordeste e sudeste do país ou filhos de imigrantes da Angola, Argentina, Bolívia, Colômbia, Congo, Líbano, Peru, Paraguai, Haiti, Venezuela, Nigéria, China. Eles trabalham, na sua grande maioria, como diaristas ou no ramo de confecção, nas lojas próximas ao Largo da Concórdia ou na informalidade. Na região do Brás, há um acentuado déficit de moradias, obrigando famílias a alugarem quartos nas muitas pensões espalhadas pelo bairro. Uma parte das crianças vivem nestes quartos, numa condição de precariedade, dividindo cubículos com outros familiares. Há também famílias morando em “ocupações”, prédios abandonados no centro da cidade, usados como moradia. Em situação privilegiada, são famílias que moram em apartamentos de dois quartos na região e também em condomínios da COHAB existentes no bairro. O nível de escolaridade dos pais dificilmente ultrapassa o ensino fundamental. Muitas destas crianças têm, na escola, o único espaço voltado para seus interesses e necessidades, já que o entorno apresenta sérios problemas de segurança.

Quando questionada se já teve contato com discussões, formações ou orientações sobre o acolhimento e adaptação de crianças em situação de refúgio ou migrantes, Rosa afirmou que sim, através de formações pela SME-SP, em parceria com as ONGs Repórter Brasil e o Serviço Social do Comércio (SESC) e agora, o Currículo da Cidade: povos migrantes. Sobre o contato da coordenação com as famílias de crianças em situação de migração ou refúgio, Rosa comentou que esse contato ocorre durante as reuniões de pais, Dia da Família, Índice de Qualidade da Educação Paulistana Infantil (IQEIP) e reuniões individuais. Rosa falou ainda que um dos maiores desafios em coordenar uma escola com tantas famílias migrantes e refugiadas está na questão da língua, nos costumes, cultura e



religiões diferentes das dos brasileiros. Quando questionada sobre as ações de acolhimento que têm dado certo na EMEI, Rosa respondeu o seguinte:

17

Nas primeiras reuniões e vindas na escola, procuramos acolhê-los com boas-vindas em todas as línguas, explicar todo o funcionamento da escola, colocamos as bandeiras na entrada da escola, traduzimos as mensagens através do WhatsApp para a língua nativa de cada estrangeiro e os professores individualmente o fazem na sala de aula e nas conversas.

Sobre as ações de acolhimento que poderiam ser melhoradas, Rosa relatou que poderia haver festas típicas na escola envolvendo toda a comunidade escolar, onde as comidas típicas, danças, folclore e costumes das famílias migrantes e refugiadas pudessem ser trabalhados e valorizados.

Rosa finaliza afirmando que há no Brasil um trabalho muito bom com os povos migrantes e refugiados, mas que ainda há a melhorar. Enfatizou ainda o trabalho do 74 Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e a importância das ONGs como Missão Paz, Cáritas, Repórter Brasil, que formam uma rede de apoio juntamente com a escola para dar o suporte necessário a essas famílias. Diante das respostas dadas pela coordenadora, percebemos a falta de apoio do poder público para orientar os professores. Ela enfatizou a importância do trabalho das ONGs e mencionou muito pouco a gestão pública no que diz respeito a política de imigração, como percebemos na seguinte fala:

Aqui [no Brasil], as ONGs desempenham um papel muito importante, sabe? Elas fazem um trabalho muito bom... é lá que as famílias recebem as primeiras orientações para colocar as crianças na escola, algumas dão aulas de língua portuguesa para os adultos, as ONGs ajudam muito essas famílias.

Um dos pontos que ficou evidenciado nas entrevistas realizadas com as professoras foi a falta de formação em uma segunda língua. Já na entrevista realizada com a coordenadora, a questão da barreira linguística não é por Rosa mencionada como uma das ações de acolhimento que poderiam melhorar na escola. Diante do que foi observado, percebemos que o contato com as famílias acontece muito mais por meio das



professoras do que pela própria coordenação da escola, talvez por isso não se torna tão urgente para a coordenadora a formação de professores e funcionários em uma segunda língua.

Considerando a grande demanda de crianças migrantes e refugiadas que a escola recebe anualmente, a atuação das políticas públicas ainda é insuficiente no que se diz respeito à formação. Funcionários, professores e gestores precisam fazer uso de recursos tecnológicos para se comunicar com familiares de crianças que não falam a língua portuguesa. Nos questionamos então, qual é o papel do poder público diante de questões como estas? Qual é de fato a importância que o Estado dá aos migrantes e refugiados, já que as ONGs desenvolvem um papel fundamental na questão de regularização de documentos, inserção no mercado de trabalho, encaminhamento das crianças às escolas? Será que apenas a elaboração de um currículo especial para a educação de migrantes e refugiados é suficiente para que elas se sintam parte integrante da escola e acolhidas nas instituições escolares? Adicionalmente, identificam-se desafios críticos, como a insuficiente preparação dos futuros profissionais (graduandos de diversos cursos de licenciatura) para atuar em cenários sócio e linguisticamente complexos. Soma-se a isso a carência de orientação dos órgãos estatais às escolas que acolhem crianças de famílias não falantes ou não compreensivas da língua portuguesa. Portanto, pensar em um acolhimento que qualifique o trabalho educacional com crianças migrantes e refugiadas pressupõe uma visão sistêmica dos múltiplos fatores e atores envolvidos nesse processo.

5 Considerações finais

Iniciamos esta pesquisa com uma pergunta central: quais são as ações de acolhimento que a escola desenvolve com crianças migrantes e refugiadas no contexto da Educação Infantil? A aproximação com a temática da pesquisa se deu, inicialmente, diante do grande número de notícias, reportagens e relatos vistos nas mídias, principalmente nos dois últimos anos, onde o número de migrantes e refugiados aumentou significativamente no mundo todo.



A migração e refúgio não é um fenômeno recente no Brasil, por isso, buscamos analisar na presente pesquisa dados levantados a partir da criação do Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) revogada em 2017 pela Nova Lei de Migrações Lei nº (13.445/2017) até o ano de 2020.

Constatamos por meio da análise e da leitura dos materiais e relatórios desenvolvidos pela OBMigra, pela ACNUR e pela CONARE que o número de migrantes e refugiados no Brasil cresceu significativamente nos últimos dez anos.

A análise dos documentos oficiais do município de São Paulo indica que, no plano teórico, a política de acolhimento existe, evidenciada pela elaboração do Currículo da Cidade: povos migrantes pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP). Entretanto, a pesquisa de campo revelou uma discrepância significativa entre a norma e a execução. Ao dialogar com a coordenadora e as professoras da EMEI selecionada, constatou-se que o acolhimento, na prática, é sustentado majoritariamente pela boa vontade, empenho e criatividade dos educadores. Tais educadores buscam ativamente alternativas para proporcionar uma recepção efetiva e acolhedora às crianças e suas famílias. Fica evidente, portanto, que a efetividade do acolhimento depende muito mais da iniciativa e dedicação individual dos profissionais do que do fortalecimento e da implementação concreta das políticas oficiais voltadas para essa finalidade.

Nas próprias falas das professoras, notamos a urgência de uma segunda língua como suporte ao atendimento às famílias que ainda não falam a língua portuguesa, como demonstrados nos seguintes relatos: pergunta: quais as estratégias de acolhimento que poderiam melhorar? Professora Maria: “Ah, seria muito bacana se tivéssemos curso de idiomas. Sinto que falta formação para os outros funcionários, como agentes escolares, cozinheiras... sobre essa temática”. Professora Tereza: “Falarmos ao menos uma outra língua para ajudarmos umas às outras e aceitar que precisam paciência para se adequarem a nossa rotina”. Consideramos, portanto, que as políticas públicas ainda precisam melhorar no que se diz respeito ao acolhimento, integração, inserção das famílias migrantes e refugiadas na sociedade e suas crianças nas escolas, principalmente

na Educação Infantil onde há grande percentual de crianças entre zero e seis anos em situação de migração ou refúgio fora das escolas.

A elaboração de um documento oficial que rege os direitos dos migrantes e refugiados tem pouca valia se não for colocado em prática. Faz-se necessária a formação nessa temática não somente dos professores e gestores, mas de toda comunidade escolar envolvida no processo de acolhimento dessas crianças. Faz-se necessário cursos de formação, curso de línguas para secretários das escolas e professores que têm em suas classes crianças migrantes ou refugiadas. Há um longo caminho pela frente. Muito já foi feito, mas constatamos, comparando a teoria com a prática, que ainda há muito a ser aprimorado.

Observamos uma grande preocupação por parte das professoras em acolher não somente as crianças em situação de migração e refúgio, mas também suas famílias. As ações de Maria estão voltadas para a interação entre as crianças e as famílias, para o acolhimento e integração de todos não somente no espaço escolar, mas na comunidade como um todo. Conforme relatado anteriormente, as práticas desenvolvidas pela professora Maria vêm ao encontro do que Oliveira-Formosinho (2013) chama de pedagogia-em participação em que o fazer pedagógico é democrático e construído por todos:

A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade (Oliveira-Formosinho, 2013. p. 11).

Assim, diante do que foi analisado, podemos dizer que as ações que a escola desenvolve para o acolhimento de crianças migrantes ou refugiadas estão mais voltadas às práticas das professoras do que para a escola em si. Mesmo havendo um projeto institucional cuja temática é trabalhada e desenvolvida, mesmo acontecendo formação continuada sobre o tema percebemos, ao observar as duas professoras, que cada profissional se envolve de forma distinta com o projeto.



Que as políticas públicas de acolhimento às crianças em situação de migração ou refúgio compreendam a necessidade de um olhar cuidadoso sobre a infância; que ações sejam criadas e desenvolvidas para atender a grande demanda encontrada nas escolas, e; que por meio dos resultados apresentados aqui, novas pesquisas sobre migração e refúgio na Educação Infantil sejam motivadas.

21

Nos últimos anos, o Brasil é um dos países que atendem às exigências da Convenção de Genebra de 1951 e aos demais ordenamentos jurídicos dedicados ao acolhimento e à proteção do migrante. Entretanto, ainda há muito por fazer, especialmente no campo da educação. Um dos resultados da entrada da criança estrangeira na escola é a mudança da cultura educacional.

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado.** Brasília, DF: ACNUR Brasil, 2004. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2013/Manualde_procedimentos_e_criterios_para_a_determinacao_da_condicao_de_refugiado. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Amplia a definição de refugiado da Convenção de Genebra de 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 18 de dezembro de 2009, s. 1, p. 18. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 maio 2017, Seção 1, p. 1-10. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

22

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números**. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>. Acesso em: 08 nov. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância** [recurso eletrônico]. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

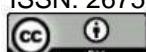
FLEURY, Reinaldo. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017, p. 319.

HORN, Maria da Graça Souza. O espaço na Educação Infantil: a organização, os objetos e os tempos. In: KRAMER, Sonia (org.). **Por entre as dúvidas**: o cotidiano da Educação Infantil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 55-70.

JOLIE, Angelina. Apresentação. In: BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. **Refúgio no Brasil**: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010, p. 07.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Crianças migrantes e refugiadas do mundo estão sendo excluídas da educação**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/crianças-migrantes-e-refugiadas-do-mundo-estao-sendo-excluidas-da-educacao-diz-relatorio/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 6 nov. 2021.



OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação:** a Perspectiva Educativa da Associação Criança. Porto: Editora Porto, 2013.

23

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculum da cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculum da cidade:** Orientações Pedagógicas: Povos Migrantes. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade de Minho, 2003. Disponível em:

<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmento.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”.** Bogotá, 17-19 de abril de 2007. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

ⁱ Maiara Frida Elsing, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2637-4217>

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (2012), Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016) e, também, Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2022). Contribuição de autoria: conceituação e primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1644731245229134>.

E-mail: maiaraelsing@hotmail.com

ⁱⁱ Maria de Fátima Ramos de Andrade, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5351-8311>

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Possui pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas, doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e graduação em Pedagogia pela PUC/SP.

Contribuição de autoria: conceituação e primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2272192785424412>

E-mail: mfrda@uol.com.br



iii **Maria da Graça Nicoletti Mizukami**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4258-1056>.

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983).

Contribuição de autoria: conceituação e primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2121396261196481>.

E-mail: gramizuka@gmail.com

24

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista ad hoc: Leandro Forell e Márcia Buss-Simão.

Como citar este artigo (ABNT):

ELSING, Maiara Frida.; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Acolhimento de crianças migrantes e refugiadas na educação infantil: um estudo de caso na cidade de São Paulo. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e15750, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15750>

Recebido em 22 de junho de 2025.

Aceito em 01 de setembro de 2025.

Publicado em 02 de janeiro de 2026.

