



IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A EMEI E FAMÍLIA A PARTIR DO RELATO DE UMA MÃE BOLIVIANA

Immigration and childhood education: analysis of the relationship between EMEI and family from the report of a Bolivian mother

Adriana de Carvalho Alves **BRAGA**
Prefeitura do Município de São Paulo
São Paulo, Brasil
andritsena@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9729-728X> 

João Clemente de Souza **NETO**
Educação, Arte e História da Cultura
Universidade Presbiteriana Mackenzie, EAHC
São Paulo, Brasil
j.clemente@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-3348-8316> 

José Paulo Ferreira dos **SANTOS**
Prefeitura do Município de São Paulo
São Paulo, Brasil
josepaulobig@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1849-112X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Neste artigo, discutimos alguns elementos que contribuem para a compreensão sobre a presença de crianças imigrantes e de origem imigrante na Educação Infantil, a partir da narrativa de uma mãe imigrante. Realizamos análise dos conceitos de diversidade, identidade e diferença, tratando de compreendê-los como categoria necessária para o estudo das dinâmicas instauradas a partir da presença das crianças imigrantes nos espaços educativos. Para conhecer a problemática na perspectiva da família, elaboramos um roteiro de questões que conduziram uma entrevista realizada com uma mãe boliviana que tem filhos pequenos matriculados na Educação Infantil. Os resultados da entrevista dão conta de que persistem situações de xenofobia, que se manifestam através de apelidos pejorativos em relação ao fenótipo, à origem e aos costumes, e dialogam com os debates necessários para a construção de estratégias de acolhimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para Imigrantes. Interculturalidade. Imigrantes bolivianos. Educação Infantil.

ABSTRACT

In this article, we discuss some elements that contribute to the understanding of the presence of immigrant children or of immigrant origin, in Early Childhood Education, based on the narrative of an immigrant mother. The concepts of diversity, identity and difference were analyzed, trying to understand them as necessary categories for the study of the dynamics established from the presence of immigrant children at school. To get to know the problem from the family's perspective, we developed a script of questions that led to an interview with a Bolivian mother who has young children enrolled in Early Childhood. The results of the interview showed that xenophobia situations persist, which manifest themselves through pejorative nicknames in relation to the phenotype, origin and customs, and dialogues with the debates necessary to build welcoming strategies.

KEYWORDS: Education for Immigrants. Interculturality. Bolivian immigrants. Child education.

INTRODUÇÃO

A problemática envolvendo os fluxos migratórios contemporâneos faz, hoje, parte do cotidiano das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) das metrópoles como São Paulo. A entrada de crianças imigrantes nesses contextos educativos requer alterações e adequações do ambiente educacional. Sua inserção na educação infantil prevê um processo dialógico e de acolhimento entre os envolvidos e as famílias.

Alguns especialistas do campo da educação e imigração ressaltam a importância de um ambiente educacional preparado para o acolhimento e, ao mesmo tempo, para a criação de condições objetivas de interação e apropriação. Por este olhar, o objeto deste artigo está relacionado às implicações da inserção de crianças imigrantes bolivianas na Educação Infantil¹. Tem como finalidade analisar a percepção de uma das mães bolivianas sobre dificuldades desse processo. Procuramos, portanto, escutar a mãe de uma das crianças e, simultaneamente, estabelecer os ecos dessa voz junto à legislação e nossa observação em campo, no ambiente da educação infantil.

Em São Paulo, não é difícil encontrar uma Diretoria Regional de Ensino que tenha matrículas de crianças imigrantes, fato que justifica a produção de pesquisas e de artigos como o que aqui apresentamos. Como pudemos observar, uma das questões está ligada ao acolhimento da criança no ambiente educativo. De fato, a maioria das pesquisas com que tivemos contato oscila entre a escuta de professores ou a observação das crianças em seu processo de acolhimento na educação infantil. Reiteramos que nossa intencionalidade é deixar ecoar a percepção da mãe imigrante, uma vez que existem poucas pesquisas nessa direção.

A Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias preconiza que as famílias imigrantes têm direito de acesso às instituições educacionais, sem nenhum tipo de prejuízo nesse sentido, bem como os filhos de trabalhadores migrantes devem ter as mesmas condições de igualdade que os brasileiros, independentemente de documentação pessoal ou dos pais².

¹ Este artigo tem seus imbricamentos com pesquisas sobre imigração e escola, levadas a cabo no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, entre 2016 e 2019, trabalho que resultou na tese de doutorado "Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento".

² Cf. artigos 45 e 30 da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias (ONU, 1990). Essa Convenção ainda não foi regulamentada pelo Estado brasileiro. A pesquisa que realizamos apontou que a proposta para apreciação, apresentada ao

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº. 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº. 9394/1996) asseguram a igualdade no acesso à educação. Por sua vez, a Lei de Migração (Lei nº. 13.445), sancionada em 24 de maio de 2017, assegura ao imigrante o direito à educação pública, sendo vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017).

Esse conjunto de leis e normas é suficiente para garantir o acesso, a permanência e a terminalidade da educação do imigrante, em qualquer um dos níveis. Todavia, como podemos aferir, os esforços empenhados para oferecer aos estudantes imigrantes um ambiente educacional de qualidade? Como avaliar o processo de inserção e de apropriação pela criança imigrante da educação infantil?

Essas questões são colocadas nos diversos trabalhos relacionados à Educação para Imigrantes, cujas pesquisas visam investigar as condições nas quais se efetiva esse direito por parte dessa população. A característica principal desses trabalhos é a interdisciplinaridade e a interculturalidade, além da diversidade de recursos empregados na execução dos trabalhos, tais como a análise documental, entrevistas e observação dos contextos educativos.

O novo fluxo migratório e os movimentos nacionais e internacionais de luta em defesa dos direitos humanos têm produzido, em consonância com a ONU, normativas internacionais que têm alavancado o direito ao acesso, à permanência e a terminalidade da educação em dimensão global. A temática obteve um novo fôlego no início do século XXI, ocasionado, especialmente, pelos novos fluxos migratórios oriundos do Sul global e pelo fortalecimento dos movimentos sociais de imigrantes.

No âmbito do direito à Educação, as produções de Magalhães (2010) e Waldman (2012) reorientaram o teor da discussão para o contemporâneo e apresentam um avanço significativo nas questões referentes à documentação, terminologia, mapeamento de atores sociais e responsabilidade dos sistemas educacionais.

No artigo "Multiculturalismo em educação: o atendimento escolar de alunos bolivianos e descendentes", Dias e Souza Neto (2018, p. 88) constatam que "os bolivianos são assíduos, atentos às aulas, disciplinados, respeitosos, uniformizados, limpos e seus pais são exigentes e participativos na educação formal de seus filhos".

Congresso Nacional pelo então Ministro de Relações Exteriores Celso Amorim em dezembro de 2010, encontra-se com a tramitação pausada desde 11/06/2015. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=489652>. Acesso em 19/06/2018.

Contudo, essas características não os eximem dos processos de segregação e violência. As manifestações da xenofobia interferem negativamente na subjetividade dos estudantes e ocasionam prejuízos sociais inestimáveis. Essa mesma dinâmica se observa na educação infantil.

Outro eixo de pesquisa sobre Educação para Imigrantes é a qualidade na permanência. A esse respeito, Braga (2019) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em escolas municipais da cidade de São Paulo, na qual professores e coordenadores pedagógicos explicitam como é realizado o trabalho pedagógico junto aos imigrantes. Dentre os resultados da pesquisa, verificam que os estudantes imigrantes e de origem imigrante “são capazes de assumir o protagonismo nos processos educativos, mas que essa possibilidade está condicionada a ações promovidas pela escola, seja por um professor específico ou através de uma ação construída coletivamente” (BRAGA, 2019, p. 250) e características semelhantes foram observadas pelos autores nos Centros de Educação Infantil que oferecem ambiente acolhedor.

As pesquisas têm demonstrado a preocupação, participação e o comprometimento de algumas famílias, especialmente das mães bolivianas, no processo educativo das crianças. Esta atitude tem ajudado as crianças no processo de apropriação dos conteúdos pedagógicos. Além da cultura dos imigrantes, é necessário levar em conta o tema do currículo, a formação dos professores e a construção de projetos político-pedagógicos significativos, fatores que merecem especial atenção quando analisamos o tema da acolhida vinculada à permanência com qualidade. A nosso juízo, o acolhimento da criança é determinante no processo de apropriação de todas as oportunidades que o ambiente educativo venha a oferecer, uma vez que as experiências sociais vivenciadas no ambiente educacional são elementos importantes para a construção da subjetividade da criança. Destacamos que os procedimentos pedagógicos acompanhados de experiências realizadas em EMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil, pautados numa educação intercultural são essenciais para a construção de uma educação democrática.

Os espaços educativos trazem a possibilidade de potencializar vivências, promovendo experiências sociais mais amplas. Portanto, podem ser, espaços de produção e reprodução de práticas discriminatórias, de segregação, tanto quanto de práticas democráticas e emancipatórias. As mazelas sociais reverberam em seu espaço na medida em que ela constitui parte da sociedade e que, em seu interior, são reproduzidas as práticas sociais. A esse respeito, o estudo de Alexandre e Abramowicz

(2017) sobre a inserção de crianças haitianas em creches aporta significativa contribuição para a compreensão do modo como se reproduzem as práticas discriminatórias nas instituições educativas.

Um dos caminhos para uma sociedade justa é a produção e divulgação de conhecimentos e posturas desejáveis à construção da justiça social, de acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004). Neste âmbito, a Educação Infantil pode atuar pedagogicamente, em vista de dirimir as formas de coisificação dos sujeitos e as práticas que reproduzem a desigualdade social.

A IMIGRAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a infância implica uma reflexão sobre o papel social da criança. Durante muito tempo, considerou-se infância um período de preparação para a vida adulta, centrado no futuro, excluindo as construções e a participação das crianças no cotidiano, à espera de que se tornem adultos e participem do exercício da cidadania (QVORTRUP, 2014). Na contramão do senso comum, no campo da sociologia da infância, a infância deve ser concebida como estágio importante do curso da vida, marcado pela relação com tempo, espaço e cultura, recortado por diferentes fatores como classe, gênero e condição socioeconômica (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Nessa direção, a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente concebem a criança como sujeito de direitos e pessoa em desenvolvimento. Essas leis reforçam a relevância da participação social e a garantia de direitos, entre os quais a educação infantil. Esta se compreende como o espaço onde as relações sociais se estabelecem e as crianças podem viver sua infância. Vários pesquisadores compreendem a educação infantil como arenas sociais repletas de significados e interações (NASCIMENTO, 2014).

Enquanto organização educacional intencional, a educação infantil se caracteriza como espaço de convivência onde educar e cuidar são tarefas indissociáveis. As aprendizagens neste espaço ocorrem através das interações e das brincadeiras. Assim como na sociedade, as EMEIs propiciam um amplo rol de diversidade cultural, que permite a construção de diálogos e o intercâmbio de culturas.

A diversidade cultural é, de certo modo, um “leitmotiv” para processos de humanização da EMEI e dos diferentes espaços. “Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar para os alunos que existem outras culturas além da sua”

(GADOTTI, 1992, p. 23). Concordamos que, para cumprir a tarefa de humanização dos sujeitos, faz-se necessário o reconhecimento da diversidade que existe no interior dos espaços de Educação Infantil e da sociedade. Para que sejam incluídas, todas as crianças precisam ter sua cultura reconhecida e valorizada. Em se tratando de crianças imigrantes, é necessário que essa inclusão se assente em princípios de respeito às suas culturas de origem numa relação educativa dialógica.

A inclusão diferenciada se manifesta por meio de uma atuação pedagógica que valorize e respeite as diferenças culturais e pessoais.

Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 56).

O preconceito e as práticas de exclusão produzidas e reproduzidas nos espaços educativos se ampliam, a nosso ver, pela ausência de ações pedagógicas direcionadas para ações afirmativas. Estas situações acabam por naturalizar ou até mesmo a escamotear os processos pedagógicos de segregação e sofrimento do sujeito. Em relação às crianças imigrantes e de origem imigrante na Educação Infantil Silva (2016), aponta que a língua aparece como uma das principais dificuldades nos processos de acolhimento e socialização. Por outro lado, a expectativa das educadoras, em relação às famílias dos estudantes, é que o estímulo ao aprendizado da língua ocorra no seio familiar.

Além das dificuldades da língua, Silva (2016) identifica os estigmas relacionados à higiene e ao vestuário das crianças imigrantes de origem boliviana. As professoras relatam que essas não são enviadas para a escola com condições adequadas de higiene, sendo utilizado o adjetivo "fedidas" como forma genérica de descrever essas crianças. Nesse aspecto, é aventada a possibilidade de que a "falta de higiene" tenha um aspecto cultural "deles" ou, quem sabe, seja "uma questão genética" ou, ainda, por falta dos recursos necessários para garantir os processos de higienização.

As pesquisas citadas sinalizam que o estigma traz sofrimento e prejuízos sociais para a criança imigrante, numa fase essencial do seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Essa realidade repercute no processo de aprendizado e convivência não somente da criança imigrante. Afeta igualmente todas as crianças, no processo educativo de circulação de saberes e construção de referenciais a partir de experiências.

O modelo de socialização oferecido às crianças brasileiras não as habilita a questionar os estereótipos e sim reforça sua reprodução. Toda criança que tem o direito à diversidade negado tem comprometido seu desenvolvimento humano.

Cabe, aqui, retomar a questão norteadora deste artigo por um outro viés. De que modo a criança pequena absorve, compreende e se apropria do contexto sociocultural em que está inserida e quais são as influências que esse contexto exerce sobre ela? No trabalho de Silva (2016) podemos encontrar alguns critérios para discernir a problemática que essa questão envolve, por exemplo: Que impacto tem a educação infantil na formação identitária de uma criança pequena, seja ela imigrante ou de origem imigrante? Como ocorre o acolhimento? Quais são os rituais de entrada da criança imigrante na educação infantil?

Nossa perspectiva é de que, para situar essas questões no interior dos espaços educacionais, precisamos olhar para o currículo e a proposta pedagógica. Isto “nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais, e promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar” (CANDAU, 2014, p. 35). O contexto da educação infantil mostra uma tensão que pode impulsionar transformações nas práticas do cuidar, do educar, do brincar e do conviver. Quando o EMEI prioriza a dialogicidade entre os saberes produzidos por diferentes grupos socioculturais, nos aproximamos de uma ecologia de saberes.

O conceito de ecologia de saberes é apresentado por Santos (2010), que referencia as reflexões de Candau. Ele tipifica a ecologia de saberes a partir de algumas premissas, tais como a procura por dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo, o conhecimento como intervenção real, medida ou não, pelo modelo de intervenção social, um tipo de conhecimento protagonizado por sujeitos desestabilizadores, individuais ou coletivos (SANTOS, 2010). O que se coloca para a sociedade contemporânea e para os espaços educativos, particularmente, é a relação e o encontro com o outro.

Nesse sentido, a ecologia dos saberes não pensa em um conhecimento abstrato, mas, antes de tudo, num conhecimento prático. É no meio social que temos que traçar as linhas de ação e de produção do conhecimento. No espaço educacional, há um encontro de experiências de vida e daí brota uma epistemologia (SANTOS, 2010, p. 50). Para Candau (2014, p. 35), é através do diálogo na interação social que pode se manifestar o confronto e o enriquecimento mútuo. Em ambos os casos, esse esforço

dialógico tem o potencial de ampliar a concepção sobre os conhecimentos e de alargar a percepção de mundo dos sujeitos em interação.

No espaço educativo, a criança pequena potencializa os papéis sociais de colega, de estudante, de filho, de irmão... e se envolve na dinâmica social, transformando-a e sendo por ela transformada. No entanto, valendo-nos da premissa de que esse espaço "ajuda a controlar significados" (APPLE, 1982, p. 98), é importante que nos detenhamos na análise do papel da EMEI na trajetória das crianças imigrantes.

A problematização da temática imigração, infância e contexto educativo e a forma como a criança imigrante se situa no espaço da EMEI podem ser ilustradas por meio da literatura infantil. Uma perspectiva interessante sobre essa questão encontramos no livro infantil *Eloísa e os bichos*, de Jairo Buitrago, com ilustração de Rafael Yockteng, cuja narrativa apresenta a chegada de Eloísa e seu pai a uma nova cidade e as percepções da menina em relação a esse novo contexto. Os personagens da nova cidade são representados como insetos gigantes e assustadores e os únicos humanos são Eloísa e seu pai. Grande destaque é dado ao ambiente educativo, local onde Eloísa passa grande parte do dia, na companhia desses grotescos insetos, enquanto o pai trabalha.

Numa reflexão sobre algumas formas de representação da imigração em livros infantis, Santos (2019) estabelece alguns critérios para a análise de livros que tratam de deslocamento. Pergunta o pesquisador: O deslocamento "é retratado exclusivamente, como sinônimo de tragédia? O que se apresenta acerca da chegada no local novo? Como as relações pessoais se desenvolvem? Qual é a natureza da situação apresentada como desfecho?" (SANTOS, 2019, p. 21). Sobre *Eloísa e os bichos*, o pesquisador escreve:

Ver insetos trabalhando e perceber o apavoramento de Eloísa ao decorrer das páginas causa estranhamento no leitor, que pode se questionar sobre o lugar para onde Eloísa foi levada, seus sentimentos perturbadores e as possíveis causas [...]. Pouco a pouco, Eloísa vai se integrando à cidade, conhecendo os cidadãos e se apropriando do espaço. Este movimento é representado no livro pelo ritmo como a história se desencadeia: ao perceber que, com o passar dos dias, o semblante de Eloísa já não é mais sisudo e sua inclusão na sala ocorrerá. (SANTOS, 2019, p. 24.).

Nessa história infantil, os outros não são diferentes, mas sim a menina migrante que é a estranha. Estar num lugar cercado por insetos não lhe causa estranhamento, mas sim o fato ser baixa, de não ter habilidades, não falar com ninguém. De fato, estas situações foram criadas no imaginário de Eloísa, uma criança cheia de imaginação e que se depara com uma mudança drástica. Possivelmente, muitas outras situações são

encontradas pelas crianças que migram de suas cidades ou países e têm que conviver com um universo diferente, na comunidade, no território, na alimentação, no modo de vida, no trabalho dos pais, no ambiente educativo.

A esse ponto de nossa análise, chegamos a afirmação de que a migração não é um processo fácil na vida das crianças e essa mudança pode vir acompanhada de insegurança, medo e sensação de não pertencimento. Imigrar, portanto, não é um simples processo de transferência de país, mas o projeto migratório é uma reinvenção da vida. Os “deslocamentos não são operacionalizados apenas nos espaços físicos, mas, sobretudo, num campo de relações sociais, que refundam lugares e geografias através da constituição de novos espaços e inserções de vida (SPIGOLON, 2016, p. 123).

É na construção dessas relações que pode ocorrer a significação do processo migratório que, num mundo ideal, se daria por meio do acolhimento. No entanto, nem sempre é esse o panorama encontrado nas EMEIs, e a pesquisa de Silva (2016), que exploramos acima, evidencia algumas dessas situações desfavoráveis à criança migrante. Por outro lado, não poderíamos deixar de registrar que ocorrem também situações favoráveis.

Diante da história de Eloísa, refletida nas relações desenvolvidas no ambiente educativo, qual seria o papel da instituição nesse processo de significação? Pela perspectiva da pedagogia da descolonização ou dos direitos humanos, os espaços educativos são potencializadores de múltiplos saberes. O trabalho pedagógico seria o de mediação desses saberes, auxiliando a criança na aquisição do conhecimento historicamente sistematizado, dentro de um ambiente favorável à apropriação de um conjunto de novas experiências. Esse movimento de apropriação poderíamos denominar de criação.

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa o que se cria, seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade e diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode-se denominar de reconstituítor ou reprodutivo. Está intimamente ligado à memória; [...] repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados. [...] Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente, a combinatória ou criadora. Quando, na imaginação, esboço para mim um quadro do futuro (VIGOTSKI, 2019, p. 13-15).

Cada sujeito traz na memória um conjunto de experiências que o ajudam a lidar com as questões da vida e a se colocar no cotidiano. É o que podemos ver na arte, na literatura, nas experiências existenciais e nas relações humanas. Nestes campos, tendem sempre a conflitar as experiências anteriores com novas e inusitadas situações.

Esse movimento, a nosso juízo, Vigotski denomina de apropriação e criação. Na história de Eloísa, podemos constatar que a escola, hoje em dia, necessita se pautar por uma pedagogia criativa que possibilite que a criança aprenda a lidar de forma positiva com a diversidade.

Nesta reflexão, coloca-se a questão de como a comunidade escolar faz a mediação entre as experiências anteriores e atuais da criança migrante. Voltando ao nosso questionamento inicial, calcado na reflexão sobre o modo como a criança pequena absorve e compreende o contexto sociocultural e que influências esse contexto exerce sobre ela, temos que discutir a reprodução do preconceito, da discriminação, do racismo e da xenofobia no contexto escolar.

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (BRASIL/DCNERER, 2004, p. 14).

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), contêm material de subsídio para a avaliação das práticas, contextos, organização e estrutura da oferta de Educação Infantil em todo o território nacional. No que se refere ao tema da cooperação e convivência, a discussão se fundamenta na seguinte proposição:

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. (BRASIL, 2009, p. 55).

No desenho da legislação brasileira, todas as crianças que vivem no território brasileiro devem ter seus direitos garantidos, especialmente o direito à educação e, no âmbito legal, não são mencionados aspectos como que diferenciam as crianças quanto a sua nacionalidade. Em relação à criança imigrante e outras, a participação, o respeito e do acolhimento são essenciais, a nosso juízo, para o desenvolvimento humano e pedagógico da criança e, ao mesmo tempo, são indicadores de qualidade. Quando pensamos em participação, respeito e acolhimento, englobamos o diálogo, a gestão democrática, o acompanhamento das aprendizagens e o respeito as identidades. Esses elementos podem orientar as práticas nas instituições de Educação Infantil, oferecendo alguns parâmetros.

PROCEDIMENTOS METODOLOGIA

Para atingir nossos objetivos e compreender a percepção da mãe imigrante sobre o processo de inserção da criança na educação infantil, realizamos uma entrevista com uma mãe de criança matriculada em uma escola de educação infantil. A mãe escolhida é imigrante, de fenótipo indígena e se apresentou como de etnia quechua. A escolha dessa mãe se justifica pelo fato de ela ser uma pessoa atuante no movimento social de imigrantes. Em atos públicos, a mesma externou críticas ao processo de acolhimento das crianças imigrantes nos espaços educativos e é uma pessoa atuante no movimento de defesa dos direitos educativos das crianças imigrantes.

Inicialmente, enviamos à participante seis questões relacionadas ao acolhimento de seu filho no espaço educativo e recebemos as respostas por meio de gravação de áudio. A opção pela entrevista à distância decorreu das condições impostas pelo distanciamento social, em virtude da pandemia de COVID19. O contato com esta senhora ocorreu devido ao seu interesse em procurar com uma autora deste texto uma bibliografia referente à diversidade na escola. Nasceram daí os vínculos que nos levaram a perguntar se ela estaria disposta a participar de uma pesquisa sobre essa questão. Aceita nossa proposta, ela fez a exigência de ler o material produzido a partir de sua entrevista, com o direito de alterar as informações, se julgasse necessário, o que foi feito, assim que transcrevemos suas respostas.

De acordo com a entrevistada, houve uma reunião na escola de sua filha, na qual, percebendo uma lacuna na discussão sobre diversidade cultural, ela se interessou em contribuir com o processo formativo das educadoras. Na ocasião, nós lhe enviamos alguns artigos da pesquisadora Vera Candau como subsídio de discussão.

Embora não esteja vinculada profissionalmente à esfera educativa, a mãe entrevistada está envolvida em debates mais amplos de educação. Participa, simultaneamente, de atividades formativas de professores, contribui para a problematização dos contextos socioculturais e interfere no processo de transformação da cultura escolar.

Para nossa pesquisa, encaminhamos à mãe o seguinte roteiro, para levantar informações sobre as crianças: Idade e país de nascimento; quando entrou para a escola; A escola é pública? Quando seus filhos começaram a frequentar a escola, como foi o acolhimento em relação à cultura? Considerando sua condição de imigrante, a escola apresentou para você o Projeto Pedagógico? Seus filhos contam para você as

coisas que acontecem na escola? Em caso positivo, existe alguma situação que chamou sua atenção? Você fica ou já ficou preocupada quando as crianças vão para a escola? Como é a sua relação com as/os funcionárias/os da escola? O que você espera em relação à escola?

Essas e outras questões fizeram parte da entrevista remota, tanto quanto de conversas que fizemos com essa mãe. O protagonismo da entrevistada teve importância nesta pesquisa diante de sua clareza e domínio das condições das relações da criança e da família imigrante com a escola. Mais do que receber da escola, ela buscava contribuir com esse espaço formativo. Ao mesmo tempo, ela apresentava à comunidade escolar os hábitos e costumes de seu povo. Trazia para o chão da escola o seu saber.

Através dos seus depoimentos, que apresentaremos a seguir, podemos conhecer uma das facetas da construção da relação entre a família imigrante e o ambiente educativo.

Mama³ é boliviana, ativista do movimento social de imigrantes em São Paulo e atua em defesa do acesso à educação, contra a violência obstétrica, e participa ativamente do universo cultural. É mãe de Inti, um menino de cinco anos que frequenta uma escola de Educação Infantil e de Killa, 9 anos, que cursa o Ensino Fundamental. As crianças nasceram em São Paulo, mas o idioma materno é o espanhol, o que ocasionou algumas dificuldades nos momentos iniciais de sua escolarização: “a Killa falava espanhol, então ao princípio quando ela começou a ir com dois, quase três anos no maternal... tinha problema na comunicação. Ela chorava muito, resolvi tirar ela” (Mama). A desistência da matrícula é um cerceamento do direito da criança, especialmente pela razão que levou a mãe a tomar tal atitude – falta de comunicação – que pode ser entendida como uma barreira que ocasiona na negação de direitos.

A EDUCAÇÃO E AS CRIANÇAS IMIGRANTES: O RELATO DE UMA MÃE SOBRE O ACOLHIMENTO

Para compreender como se estabelecem as relações entre a EMEI e as famílias de crianças imigrantes e de origem imigrante, entrevistamos uma mãe boliviana, que nos forneceu elementos importantes para a análise proposta. A seguir, apresentamos o conteúdo da entrevista e tratamos de localizar os dilemas dessa relação.

³ Para preservar a identidade da entrevistada e de seus filhos, criamos nomes fictícios baseados no idioma quíchua: *Mama* é nossa entrevistada, a menina é *Killa* (lua) e o menino é *Inti* (sol).

Para iniciar o diálogo, perguntamos como foi o acolhimento das crianças quando essas começaram a frequentar a escola.

Em relação ao acolhimento e cultura não teve né. Porque aqui agora que está empezando⁴ a chegar imigrantes [na cidade⁵], agora que começo a ver, peruanos, um boliviano na rua, tem chegado venezuelanos também. Mas quando entraram na escola não teve nenhum acolhimento, tanto que tive né, situações com os dois que fue com meu marido conversar. Agora meu filho, por exemplo, entrou na escola da Killa [...] na primária não teve nenhum tipo de acolhimento, ainda eles sabendo que sou imigrante, então eu também fui novamente falar com a professora, com a diretora, novamente implicando com o cabelo, crianças, pais de crianças.... Então, não, não tem. Aqui na cidade não trabalha muito isso. (Mama).

Um tema importante, quando se trata do atendimento a criança pequena na escola é o diálogo com a família. Por essa razão, perguntamos se a escola a chamou para alguma reunião, se foi apresentado o projeto pedagógico e se foi observado algum interesse em estimular a contribuição familiar no trabalho educativo.

Então mesmo para falar em reunião, sobre algum projeto pedagógico, alguma coisa que teve foi... Ano passado, pelo menos, todo ano eles fazem um trabalho e ano passado foi migração, e teve uma professora que já foi professora da minha filha, ela foi de voluntária a Roraima nas férias dela para ajudar os venezuelanos, acho que ela colocou o tema e fez um trabalho muito lindo sobre o tema refugiados, sobre imigrantes, então a única coisa que eu vi em relação a isso foi essa exposição que fizeram. Mas fora isso, não, não teve nenhuma reunião. [...] Por que dentro de tudo, digamos que a escola é boa, formam bem as crianças, mas cerca um pouco lá a tradição humanista que nos temos, não sei. Tem aula de música, educação física, tem um bosquezinho, então tem algumas atividades que são interessantes, mas de imigrantes mesmo eu sou a única lá. (Mama).

A entrevistada nos revelou que a escola onde está matriculado seu filho de cinco anos é uma instituição confessional que funciona em sistema de convênio com a prefeitura da cidade. Chama a atenção, nesse relato, a informação de que a única atividade relacionada ao tema migratório foi organizada por uma professora que teve uma vivência com os imigrantes venezuelanos, na condição de voluntária.

O modo como as crianças expressam suas vivências e emoções são bons elementos para compreendermos como elas internalizam os processos sociais. Perguntamos a Mama se seus filhos contam as coisas que acontecem na escola e se alguma narrativa de seus filhos lhe chamou a atenção.

Meus filhos, sim, me contam coisas que acontecem na escola, nós conversamos muito, eu tento que eles tenham sempre senso crítico sobre as coisas. Então eles sempre terminam contando o que acontecem né, não coisas que eles façam... É de alguma forma violentas né, e conversamos sobre todo o tipo de violência, como elas se manifestam, inclusive se eu sou violenta eu peço desculpas, falo, explico...

⁴ Na transcrição da entrevista, foi opção dos autores manter as palavras tais como foram pronunciadas pela entrevistada, de modo que o texto apresentará algumas palavras em espanhol ou interlíngua (espanhol-português). Alguns trechos foram omitidos, a pedido da entrevistada.

⁵ A cidade em que a família reside faz parte da Região Metropolitana de São Paulo.

Então, eles acabam percebendo mais esse tema, então se a professora grita com alguém, se alguma amiguinha está triste... o pai de um amiguinho de meu filho está no cárcere, né, contando a falta que sente do pai. Na escola da Killa também tem alunos do orfanato[...]. E também, claro, meu filho fala bastante quando mexem com ele, pelo cabelo, ou da Killa também porque ela tem uma visão diferente de vários companheiros, mas acho que hay uma boa comunicação. (Mama).

A família de Mama participa ativamente do Movimento Humanista⁶ e, por essa razão, percebemos a não-violência como uma das tônicas de sua narrativa. Indubitavelmente essa cultura familiar, fundada no senso crítico e no olhar atento aos fenômenos sociais, molda a atuação das crianças perante as inúmeras situações que vivenciam no ambiente escolar. Carvalho (2012, p. 95) salienta que é na interação social que se “estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas, com o meio e a cultura, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio principalmente da ação lúdica, explicitam sua condição de vida, seus anseios e desejos”.

O momento de ir para a escola significa uma grande transformação para a criança, pois ela passa a conviver com um grupo social mais amplo, o que possibilita viver novas experiências e conviver com o diferente. Para as famílias, esse momento marcante na história de vida da criança pode ocasionar uma certa insegurança. Perguntamos a Mama como foi esse momento, se gerou alguma preocupação.

Sim, em relação ao meu filho, porque es um tema mexe muito comigo, que para mim não é bullying, mas como eles sabem que ele é filho de imigrante, passa a ser xenofobia, então tem uma delgada linha pra mim. Então, empezan a mexer com o cabelo [que é comprido], ele fala né, fala que é quechua, que é boliviano... eles falam que é mulherzinha, fazem comentários sobre que a mãe é uma índia, porque eu vou na escola e acabam conhecendo de alguma maneira, então fico às vezes preocupada né, então eu vejo que, sei lá... é um tema ser filho de migrante para os meus filhos, mesmo eles participando de muitas coisas. A Killa participa de muitas marchas, sempre estamos conversando. Ela vê que não é igual com seus amigos. Tem vários temas que a gente conversando ela já enxerga a diferença. E me preocupa também porque eu passo valores, coisas que na escola são totalmente diferentes e eu tenho que falar para os meus filhos que eles não falem algumas coisas na escola[...], não sei. Como a escola é nesse estilo religioso e meus filhos são questionadores e falam de muitos temas, então peço para não falar porque me preocupa [...]. (Mama).

Outro elemento que nos chama a atenção no relato de Mama é a autoafirmação étnica, pois ela é uma mulher indígena e seus filhos trazem essa marca da ancestralidade. Para ela, a preservação de alguns traços culturais é parte de sua

⁶ O Movimento Humanista é uma corrente de pensamento, fundado por Silo em 1969. Tem como objetivo humanizar a terra que “implica também um sentimento e uma forma de viver, expressa-se em diversos campos do quefazer humano (...). Desse modo, têm em comum a metodologia da Não-violência Ativa e a proposta de mudança pessoal em função da transformação social. Fonte: <http://www.movimentohumanista.org/o-que-e-o-movimento-humanista.html>, acesso em 12/04/2020.

trajetória como mulher migrante e o tema do cabelo se insere nessa dinâmica de afirmação identitária, por essa razão, o fato de seu filho ser alvo de discriminação na escola por conta do cabelo comprido e com tranças, a fere como mãe e como indígena. Todavia, esse relato evidencia o modo como a violência simbólica opera no ambiente escolar, através da rejeição de valores e costumes diversos. Sobre o significado do cabelo comprido entre algumas etnias indígenas, Otavalo (2001, p. 8) assinala que “esto que para otras culturas es visto como um ‘mal habitu’ o símbolo de feminidad, es para esta cultura, sinónimo de fortaleza, vitalidad y masculinidad; para la mujer es sinónimo de belleza, feminidad y fuerza”.

Somado ao que discutimos anteriormente, especialmente sobre o ativismo social e político da família, observa-se que essas infâncias são vividas de modo singular e Killa e Inti são crianças que levam para a escola uma experiência cultural que distinguem: filhos de imigrantes.

Como já mencionado, o preconceito, a discriminação, o racismo e a xenofobia são temas que adentram no universo escolar e pedem respostas pedagógicas, especialmente quando nos propomos a reeducar a sociedade brasileira, cuja formação histórica é “marcada por processos de dominação, dependência, exclusão, escravização, forte hierarquização social, concentração do poder e autoritarismo, aspectos que denotam de modo contundente a negação do outro” (CANDAUI, 2003, p. 91). Esses são elementos que estão presentes no depoimento de Mama quando esta relata as situações de discriminação as quais são alvo seus filhos. O que diferencia essa análise de qualquer outra que poderíamos estar fazendo é a formação política de nossa entrevistada, pois ela sabe que se trata de xenofobia e busca problematizar essas situações de discriminação com seus filhos e oferecer para eles uma formação política que os habilite a reconhecer e combater a discriminação

Diante dessas angústias, cabe saber indagação sobre a relação entre a família e as educadoras, que são as pessoas com quem a criança passa grande parte do período que não está em casa. Perguntamos a nossa entrevistada como é a relação entre ela e as funcionárias da escola.

A minha relação com os funcionários da escola? Acho que é boa, eu também sou como.... Eu tento não implicar muito, muitas cosas deixo passar, deixo passar porque afinal de conta meus filhos estão na escola e o que eu vejo é que ficam no pé das crianças se você andar questionando algumas coisas, mas acho que é uma relação amistosa, de respeito mútuo. (Mama).

Silenciamento e cautela. O que Mama nomeia de 'não implicar', não questionar, pode ser entendido como o silenciamento frente aos problemas que essa mãe observa no cotidiano escolar.

Diante desse silenciamento, que expectativas são escamoteadas? O tema das expectativas da sociedade em relação a escola muitas vezes não é bem compreendido justamente pela ausência de diálogo entre as instituições escolares e as famílias. Perguntamos a Mama quais eram suas expectativas em relação a escola.

O que eu espero da escola? Eu espero que inclua esse tema no trabalho pedagógico, quando se veem que têm crianças imigrantes, pelo menos falar com os pais para ver los códigos das crianças, para não implicar com a criança, porque a criança sei lá está fazendo coisas que é ruim, entender um pouco culturalmente, acho que facilitaria o trabalho dos professores se eles conhecem um pouco isso. O que eu espero dos professores ou da escola? Acho que a escola dar ferramentas para os professores lidarem com diversidade. A diversidade cultural que se tem, eu sei que não posso pedir e também não é esse o tema que haja um tratamento diferenciado, mas acho que é importante e aportaria para todo mundo, que se tome cuenta de la interculturalidad da criança, acho que seria um super aporte também, ampliar o mundo, envolver o senso crítico. (Mama).

As ideias apresentadas nesse excerto de nosso diálogo coadunam com o que pesquisadores de currículo vem discutindo, pois não basta à escola saber que ela abriga matrículas de crianças imigrantes, é urgente o reconhecimento dessa multiculturalidade (constatação) e a construção de práticas pedagógicas interculturais (ação social).

Ainda sobre as expectativas sobre o trabalho pedagógico, Mama prossegue.

Então eu acho que nas próprias escolas, sabe? Não seja um lugar que você é discriminado, ou você tem medo de ser discriminado, ou tem medo que suas crianças sejam discriminadas, perseguidas, porque eu tenho, por mais ativista que seja, eu tenho que ter esses cuidados na escola dos meus filhos, tem muita coisa que eu não concordo, que eu quebraria o pau se não fosse a escola dos meus filhos, mas que eu não faço porque vai cair sobre meus filhos, não vai? Por que eu já tive experiência de falar com uma professora por uma situação e ela ficar de mal com meu filho o resto do ano, e ele se deu conta e ficou muito mal... Então é muito ruim isso porque você não se sente liberdade de falar, nem com diretor, nem com professor, porque por mais simpáticos que sejam não tem acolhimento, talvez na escola do Jardim depois de conversar muito muito, muito, a diretora deu um acolhimento e tentou que os professores também fizessem isso, essa outra escola por outro lado, por mais simpática que seja a diretora, eu vejo que está como que condicionada por que é uma escola religiosa e não tem possibilidade de fazer muita coisa. (Mama).

Nessa última parte da entrevista, observamos que o tom de cautela dá lugar, de alguma forma, à uma denúncia, e o uso das palavras discriminação, perseguição, cuidados evidencia essa percepção. Mesmo salientando, no início da entrevista, que a relação com os funcionários da escola é boa e respeitosa, Mama nos revela que, no passado, já passou por situações de conflito com a escola e os resultados punitivos recaíram sobre seus filhos. Logo, a negação do direito à manifestação é um dos indícios

de que a relação estabelecida entre a família e a escola se preservam porque a família não tem voz ativa, o que fere o princípio da Gestão Democrática que rege a educação pública (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso VIII).

Em artigo dedicado a explorar a Educação para Imigrantes a partir do conceito de desterritorialização, Rodrigues (2016) discute as desigualdades inerentes ao processo de participação e pertencimento das comunidades imigrantes em relação à escola. Para a pesquisadora, o processo de exclusão “torna-se uma ação natural da escola, na medida em que os grupos do território respeitam ‘as regras’ de aceitação para matrícula de seus filhos em certas escolas ou de exclusão dos mesmos em outras escolas” (RODRIGUES, 2016, p. 78). À luz dessa interpretação, é possível inferir que, quando nossa entrevistada afirma que há muita coisa que não concorda, mas que não se opõe porque punições poderão recair sobre seus filhos, ela expressa essa relação de desigualdade. As regras estão colocadas e, por fazer parte de um grupo social economicamente e culturalmente minoritário - características que tolhem sua intervenção - resta apenas acatá-las, para o bem de suas crianças.

Essa sensação de impotência descrita por Mama pode ser relacionada ao que Rodrigues (2016) denomina de ‘escolarização permitida ou impedida’

[...] são grupos que reivindicam muito, pouco ou nada da instituição escolar e aceitam definitivamente suas limitações – enquanto grupo - diante das regras impostas por esta escola. Quais são as condições socioeconômicas dos grupos que os possibilitaria reivindicar ações escolares de mesmo nível? O que de fato aflige essa população impedindo-a de agir na direção de buscar na escola ações que atendam necessidades dos diferentes grupos, já que são heterogêneos? As famílias desses territórios sentem-se impotentes diante da escola e suas exigências, atendem as condições impostas pela instituição, e talvez o problema da impotência nem se coloque, por se tratar de uma “condição natural. (RODRIGUES, 2016, p. 78).

O que se permite é o acesso e a terminalidade, condições que estão garantidas na legislação nacional; o que impede é justamente a condição de desigualdade no tratamento, respeito e valorização da identidade cultural das crianças e suas famílias. A heterogeneidade não é levada em consideração quando, por exemplo, um projeto pedagógico não é apresentado as famílias ou quando a comunidade escolar não está representada, não participa e dialoga. Uma parte da resposta aos questionamentos de Rodrigues (2016) está na revelação de Mama, que se silencia para que as punições ‘por falar demais’ não recaiam sobre seus filhos.

Na perspectiva de Mama, se a escola fosse permeável a conhecer os ‘códigos das crianças’, estaria a um passo da interculturalidade. Esses códigos a que se refere nossa

entrevistada, podem ser entendidos enquanto um ser e estar no mundo de forma diversa, sendo que à escola caberia estimular e possibilitar um diálogo entre as culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo vimos que a legislação brasileira assegura aos estudantes imigrantes o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos, em todas as etapas da educação. Realizamos ainda um mapeamento de trabalhos sobre a Educação para Imigrantes que contribuem para conhecermos como são assegurados esses direitos, com destaque para o trabalho de Silva (2016), que apresentou as dificuldades, dilemas e estigmas dos quais são alvo as crianças imigrantes nas escolas de Educação Infantil.

Tratando de discutir como a criança pequena se relaciona com a dinâmica migratória, utilizamos a metáfora da diferença presente no livro infantil *Eloisa e os bichos* para adentrar nesse universo de novas significações culturais. Realizamos uma análise do conceito de diferença, tratando de compreender como, no contexto escolar, a diferença pode converter-se em desigualdade e discriminação. Tanto na literatura quanto nas experiências práticas, percebemos que a brincadeira e a arte ajudam a entrar no cotidiano e na subjetividade da criança e o ambiente escolar contribui para a formação dessa subjetividade.

A partir dos subsídios oferecidos pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), discutimos o acolhimento às crianças e suas famílias como indício de qualidade, sendo que esse documento foi a referência para a elaboração de um conjunto de perguntas que conduziram uma entrevista realizada com Mama, uma imigrante boliviana que tem filhos pequenos matriculados em escolas públicas.

Na entrevista foram apresentadas algumas angústias dessa mãe, que relatou como foi o acolhimento, as dificuldades no diálogo entre a instituição e a família e a ausência de mecanismos de participação. Mama também nos revelou o que as crianças verbalizam sobre a escola, tanto sobre o ambiente quanto das relações que ali se estabelecem. Lamentavelmente foram narradas situações de xenofobia, que se manifestam através de apelidos pejorativos em relação ao fenótipo, a origem e os costumes. Como expectativa, Nossa entrevistada deseja que a escola acolha efetivamente as crianças, que sejam oferecidas ferramentas para que as professoras trabalhem e que se considere a interculturalidade como caminho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a Sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, pp. 47-54. 2012.
- ALEXANDRE, Ivone; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. **Périplos**. Revista de Estudos Sobre Migrações. 184-197. V. 1. N. 1. 2017.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento**. 2019. 293 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Lei 13.445/17. **Institui a Lei de Migração**. 2017.
- BUITRAGO, Jairo. **Eloisa e os bichos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In: Currículo, disciplinas escolares e cultura*. Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. *In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, pp. 81-97. 2012.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas; SOUZA NETO, João Clemente de **Multiculturalismo em educação**: O atendimento escolar de alunos bolivianos e descendentes. *Dialogia*. São Paulo, n. 29, p. 83-94, mai./ago. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

NASCIMENTO. Maria Letícia Barros Pedroso. Entre as culturas escolares e as culturas infantis: pequena infância e pesquisa. *In: Entre crise e euforia*: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. MELO, Benedita Portugal e; DIOGO, Ana Matias; FERREIRA, Manuela; LOPES, João Teixeira; GOMES, Elias Evangelista (orgs.). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 285-307. 2014.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias**. Resolução 45/158 de 18 de dezembro de 1990.

OTAVALO, Lucila Lema. **Los rituales de la cotidianidad**. *Revista Yachaikuna*, 1, marzo 2001.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Escola-território, desterritorialização e análises educacionais. **Revista Ponto e Vírgula** - PUC SP, nº. 20, p. 56-82. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: Epistemologias do Sul*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes (orgs.) São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, José Paulo Ferreira dos. **Deslocamentos e fronteiras no livro-álbum Tenho medo, de Ivar da Coll**. 2019. 42 f. Trabalho de conclusão de curso (Lato Sensu) - Pós-graduação "Livros, crianças e jovens: teoria, mediação e crítica", Instituto Vera Cruz, 2019.

SILVA, Ana Paula. **iNo hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, E-book. 2016.

SPIGOLON, Nima I. Nunca voltamos, sempre chegamos- reflexões sobre processos e situações de deslocamento fora do país de origem. *In: Educação e Migrações Internas e Internacionais*: um diálogo necessário. Débora Mazza, Kátia Norões (orgs.). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

QVORTRUP, Jens. **Visibilidades das crianças e da infância**. Linhas Críticas. Brasília, v.20, n. 41, p.23-42, jan./abr. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo**: a trajetória de um direito. 2012. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

NOTAS

IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A EMEI E FAMÍLIA A PARTIR DO RELATO DE UMA MÃE BOLIVIANA

Immigration and childhood education: analysis of the relationship between EMEI and family from the report of a Bolivian mother

Adriana de Carvalho Alves Braga

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura
Prefeitura do Município de São Paulo
São Paulo, Brasil

andritsena@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9729-728X>

João Clemente de Souza Neto

Doutor em Ciências Sociais
Universidade Presbiteriana Mackenzie, EAHC
São Paulo, Brasil

j.clemente@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3348-8316>

José Paulo Ferreira dos Santos

Especialista em Livros, Crianças e Jovens: Mediação, Teoria e Crítica
Prefeitura do Município de São Paulo
São Paulo, Brasil

josepaulobiq@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1849-112X>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Xavier da Silva Ferrão, número 559, CEP 02808-000, São Paulo, SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. C. A. Braga, J. C. S. Neto, J. P. F. Santos.

Coleta de dados: A. C. A. Braga, J. C. S. Neto, J. P. F. Santos.

Análise de dados: A. C. A. Braga, J. C. S. Neto, J. P. F. Santos.

Discussão dos resultados: A. C. A. Braga, J. C. S. Neto, J. P. F. Santos.

Revisão e aprovação: A. C. A. Braga, J. C. S. Neto, J. P. F. Santos.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 24-04-2020 – Aprovado em: 22-10-2020