

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
CURSO DE PEDAGOGIA**

CAMILA DOS SANTOS

**CRIANÇAS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**FLORIANÓPOLIS
2021**

CAMILA DOS SANTOS

**CRIANÇAS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Pedagogia da FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

FLORIANÓPOLIS

2021

CAMILA DOS SANTOS

**CRIANÇAS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado ao curso de Pedagogia da
FAED, da Universidade do Estado de
Santa Catarina (UDESC), para a
obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Geovana
Mendonça Lunardi Mendes.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Mestra Stéfani Rafaela Pintos da Rocha
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Mestre Vânio Cesar Seemann
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 6 de setembro de 2021.

Dedico este trabalho a Deus, que me moveu ao amor e a experiências maravilhosas com diversos povos e culturas e ao ingresso e conclusão desse curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com a realização desse trabalho.

A Deus, que me inspirou ao ingresso no curso e me deu forças para concluí-lo.

À minha orientadora, que dispôs do seu tempo com generosidade, atenção e comprometimento, para partilhar do seu conhecimento em cada orientação.

Às doutorandas que estavam sempre disponíveis a me ajudar quando precisei.

A cada professor que no percurso da graduação deixaram marcas da boa docência e me ensinaram a ser uma pessoa melhor.

Aos meus pais, que motivaram minha carreira acadêmica e foram suporte emocional e também material nesse processo.

Ao meu namorado, que em tudo se fez muito presente, dando forças, conselho, prestando auxílio quando precisei, sendo apoio nas dificuldades e celebrando junto as vitórias.

A cada colega que conheci. Cada um trazia em si algo especial que foi compartilhado e ajudou a turma a chegar unida até o fim.

“Não se trata apenas de migrantes: trata-se da pessoa toda e de todas as pessoas.” (FRANCISCO, 2019, não paginado).

RESUMO

Nos últimos tempos, a migração é entendida com um dos direitos humanos fundamentais. Nesse contexto, as redes municipais de educação, têm cada vez mais convivido com esse desafio. No campo educacional, a interculturalidade, o respeito à diferença, à cultura e o direito à educação, são questões que aparecem intrínsecas a essa situação. Diante disso, o presente Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), objetivou investigar como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem pensado as políticas educacionais para as crianças imigrantes da Educação Infantil. Sabendo que o número desses sujeitos no ambiente referido é alto e que o material que se tem sobre o assunto é incipiente, foi realizada uma análise das políticas educacionais do município, por meio de uma pesquisa exploratória e documental dentro de uma abordagem qualitativa. Além disso, utilizou-se de textos de Candau e Fleuri para tecer diálogo com o conceito de interculturalidade no contexto pedagógico-escolar e nas políticas educacionais. Por fim, notou-se que a diversidade de sujeitos e culturas é uma temática que consta nessas políticas. No entanto, a ausência de menções específicas às crianças imigrantes, sujeitas à vulnerabilidade social, às negligências político-pedagógicas e às limitações nos relacionamentos devido às diferenças linguísticas, pode dar vazão a interpretações dúbias e práticas não inclusivas. De forma que urge a busca de qualificação profissional no trabalho com tal público e de um currículo que considere suas necessidades.

Palavras-chave: Crianças Imigrantes. Pedagogia intercultural. Políticas Municipais. Rede Municipal de Ensino. Educação Infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução das Matrículas Escolares de Florianópolis (2010 a 2019)	28
Figura 2 – Matriculados nas Escolas Municipais de Florianópolis (2019)	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Migrações para o Brasil	24
Tabela 2 – Migrações para Santa Catarina	25
Tabela 3 – Municípios receptores de Santa Catarina	26
Tabela 4 – Migrações para Florianópolis	26
Tabela 5 – Migrações para Florianópolis (2018 a 2020).....	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
OMS	Organização Mundial de Saúde
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
Sismigra	Sistema de Registro Nacional Migratório
PF	Polícia Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
NEI	Núcleos de Educação Infantil
NAP	Núcleos de Ação Pedagógica
GAIRF	Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis e região
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
NAIR	Comitê Nacional para Refugiados
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRAI	Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	12
2	A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	14
3	ENTRE PRESENCAS E AUSÊNCIAS: A CRIANÇA IMIGRANTE NAS POLÍTICAS.....	23
3.2	A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS	29
3.2.1	A Lei nº 10.735 e os Aspectos Concernentes à Educação.....	31
3.2.2	Sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF	38
3.2.3	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	49
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	BIBLIOGRAFIAS ANALISADAS.....	65
	REFERÊNCIAS.....	70

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como foco de estudo a temática das crianças imigrantes¹ da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, visto que o número desses sujeitos na capital é alto (conforme dados dispostos na seção 3) e o assunto ainda pouco explorado nos ambientes educacionais.

O tema surgiu do gosto e anseio da autora pelo conhecimento de outras culturas, povos e idiomas. Maravilhada com essa questão, retomou uma vivência recente em sua história: um trabalho voluntário realizado na Colômbia. Onde teve experiência com outro idioma, cultura, crianças, realidades sociais distintas, fé e sentimento de irmandade e semelhança com aquele povo.

Buscou, portanto, um assunto que possibilitasse à abertura as demais nações e encontrou a realidade significativa dos imigrantes em Florianópolis. A temática se mostrou cada vez mais relevante. Florianópolis é uma cidade turística, recebe indivíduos de diversos lugares e quanto mais pesquisava, mais reconhecia as dificuldades desses sujeitos em se tornarem parte de um novo contexto. Somado a isso, experienciou que em seus quatro anos de academia apenas uma aula que tratou do assunto (uma novidade levada por uma doutoranda) e em estágio pode constatar que os profissionais se mostravam em dificuldade de lidar com crianças e famílias que não sabiam falar em português. Tais fatos revelaram a necessidade em dar visibilidade ao tema, que, a princípio, apresenta-se como uma lacuna na formação de professores.

Portanto, o presente trabalho visa responder a seguinte problemática:

- Quais são as proposições das políticas educacionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para a população imigrante?

Nessa direção, o trabalho objetivou, por meio de uma análise das Políticas da RMEF, entender como a problemática das crianças imigrantes aparece nos documentos.

Para tanto, trata de aprofundar mais detalhadamente os seguintes objetivos específicos:

¹ Para facilitar a leitura, nesse trabalho foi utilizado o termo “imigrante” para se referir tanto a sujeitos imigrantes quanto aos refugiados, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas (São Paulo, 2018, p. 5).

- a) investigar nas políticas educacionais do município as menções e as percepções (ou concepções) acerca de imigração e criança imigrante;
- b) identificar nos documentos de que forma aparecem as questões relativas à diversidade cultural no ambiente escolar;
- c) destacar qual ação pedagógica os documentos sugerem quanto à população imigrante presente nas instituições escolares.

Através de uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002, p. 41)

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. [...] Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: [...] análise de exemplos [...].

Com abordagem qualitativa, em que “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). E de tipo documental, o qual é um procedimento em que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

O trabalho é composto por 4 seções. A primeira trata-se da introdução, aqui percorrida. Na segunda, para que haja compreensão da concepção de educação considerada adequada pela pesquisadora para com as crianças, mas de maneira especificada as imigrantes, foi elaborado um referencial teórico que explana conceitualmente desde a multiculturalidade até a interculturalidade. A terceira seção entra no desenvolvimento do trabalho mais propriamente. Com uma breve contextualização das trajetórias dos imigrantes ao Brasil (de forma ampla) e à Florianópolis e às instituições educacionais locais (de maneira mais específica), para seguir com a análise dos documentos municipais escolhidos, com base nos objetivos específicos. E, por fim, na quarta seção temos a explanação das considerações finais.

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Cabe mencionar o contexto no qual o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi elaborado.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde [2020 ou 2021], em 7 de janeiro de 2020 foi confirmado a identificação de um novo tipo de coronavírus: o responsável pela doença COVID-19. Três semanas depois, em 30 de janeiro de 2020, foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que o surto do novo vírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), que é o mais alto nível de alerta da Organização. A doença foi considerada pandêmica devido ao seu alcance geográfico e demandou coordenação e solidariedade global para interromper sua propagação.

Desde o seu início até tempos atuais a doença deu novos surtos, o vírus, que se propaga no ar, também sofreu mutações em algumas regiões do mundo (próprio da evolução biológica) e muitas mortes ocorreram a nível global e regional. Senão inexistente, foram raras as pessoas que não tiveram contato próximo com a doença, seja por elas mesmas terem contraído ou por algum conhecido.

Isto requereu medidas de proteção. Dentre elas o isolamento social foi difundido. E, desta forma, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) precisou se adequar. Inicialmente optou pela suspensão das aulas por um período, na expectativa de retorno breve (quando a doença era pouco conhecida). Com o tempo viu que o mais cabível eram aulas não-presenciais.

Desta forma, devido ao período de suspensão das aulas, o calendário acadêmico foi modificado, os semestres reduzidos. O que ocasionou na elaboração de um TCC em curto período de tempo e com orientações e aulas à distância. No entanto, esses não foram motivos para não se prezar por um trabalho comprometido e com qualidade.

Atualmente, muitas vacinas foram elaboradas e as vacinações, de pouco a pouco, estão alcançando todas as faixas-etárias da população global.

2 A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A Educação Infantil abarca uma fase importante da vida dos sujeitos, em que precisam de bons mediadores que ajudem no desenvolvimento integral. Quando esses sujeitos são imigrantes, os desafios se acentuam e faz-se necessário uma concepção de educação que valide, acolha e compartilhe sua identidade, origem e experiências anteriores e da cultura familiar, sem deixar de lhe inserir no novo contexto com seus novos hábitos e costumes. Para tanto, a educação intercultural se apresenta como a mais favorável. Desta forma, conhecer aquilo que se afasta dessa proposta e o que, de fato, ela compreende, se faz necessário.

Segundo Menezes (2020), conforme relatório realizado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), em 2018 cerca de 70,8 milhões de pessoas estiveram em deslocamento forçado. Sendo que, dentre elas, mais da metade são crianças e adolescentes, das quais 138,6 mil encontraram-se desacompanhadas de seus responsáveis.

Tais dados alarmam para a importância de voltar o olhar para esses sujeitos e cooperar para que tenham condições de vida mais digna nesse novo ambiente em que se encontram. Nesse sentido, as instituições escolares podem ser favoráveis, conforme apresentam Montaño e Kuhlmann (2019, não paginado):

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2019 (UNESCO), a educação e os cuidados na infância são essenciais para o desenvolvimento socioemocional das crianças e têm uma função protetora especialmente importante em contextos traumáticos de crises que caracterizam a situação de muitas famílias forçadas a se deslocar.

Com vistas a ser um auxílio para as crianças imigrantes é que se apresenta a proposta intercultural.

No entanto, em um primeiro momento, faz-se necessário indicar que o público focalizado no presente Trabalho é o da Educação Infantil. Aquele cuja finalidade é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (FLORIANÓPOLIS, 2018a, p. 1). Para os quais as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos, que compreendem em seu escopo o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades, o direito de cidadania, a liberdade de expressão nas diferentes

manifestações culturais (FLORIANÓPOLIS, 2018a). Uma vez que a criança em sua mais tenra idade é o sujeito mais vulnerável diante das circunstâncias que o cercam.

Há quem considere o público-alvo da Educação Infantil a faixa etária “mais fácil de trabalhar” por ser aquela em que a criança está ainda em processo de “moldagem” de sua personalidade. Quanto a isso, Sarmiento (2005a, p. 29) compreende:

A escola tradicional adoptou um modelo formal envolvido numa concepção academicista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício *legítimo* do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado.

Otto Lara Rezende (1992 *apud* MORO; SOUZA, 2018, p. 26) também elucida os riscos de tal concepção:

de tanto ver, a gente banaliza o olhar. (...) O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.” E assim, de tanto ver crianças transformadas em alunos, moldadas em instituições educativas, muitas vezes já não as enxergamos, deixando de considerar suas especificidades.

Portanto, essa fase, pode ser também aquela em que há maiores negligências. Na qual, é possível que as crianças pequenas ainda não tenham sido encorajadas a se expressarem ou, muito provavelmente, tenham dificuldades nisso e as profissionais possam estar desatentas quanto a isso e quanto às outras múltiplas expressividades das crianças. Ou ainda, sua cultura de origem lhe seja negligenciada sob pretexto de que ainda é pequena e pode se “enquadrar” mais facilmente na cultura local, negando-lhe parte de sua identidade. O mesmo pode acontecer com aspectos concernentes à língua, gostos, preferências, alimentação, hábitos que fazem parte da cultura daquela criança, que pode também estar sendo preservada em seu ambiente familiar.

Logo, há choques e conflitos acontecendo dentro das crianças imigrantes pequenas, mas que por ainda não terem desenvolvido tão bem suas capacidades de expressão oral e/ou por as profissionais, das quais ainda estão muito à mercê, não terem desenvolvido o cuidado, a atenção, o olhar e a escuta atenta, eles não vêm à tona e não podem ser problematizados, até mesmo orientados pelo coletivo.

É para romper com a reprodução de tais condições que o modelo de educação intercultural é proposto nesse Trabalho. Para dar início a toda exposição conceitual vale a pena começar transcrevendo o que Candau (2008, p. 45) afirma: “No mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas que ainda não somos capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda.” Uma delas, a qual vai seguir com a abordagem adiante, é a de que atualmente nos debates públicos e nas relações internacionais há uma tensão em torno da igualdade e da diferença. Por um lado há a problematização da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por privilégios e exclusões, por outro há as questões das diferenças e do multiculturalismo, em um mundo marcado com pretensões de dominância cultural.

A autora prossegue elucidando que até pouco tempo lutava-se pela afirmação da igualdade no que tange os direitos humanos. Recentemente o centro de interesse parece ter se deslocado, pondo muito mais em evidência (sem negar a igualdade) a temática da diferença. E assim surge um novo paradigma que vem sendo discutido: o direito a ser diferente. A questão da diferença ganha tal gravidade que se transforma em um direito. “Não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença.” (CANDAU, 2008, p. 47). Segundo a autora a mudança de ênfase não se trata de uma substituição, mas de uma articulação entre os paradigmas de forma que um nos reporte ao outro.

Para prosseguir no aprofundamento de tal tensão faz-se importante o conhecimento da etimologia de algumas palavras. A seguir:

- “[...] Os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.” (FLEURI, 2001, p. 5).
- “O termo *transcultural* faz referência a elementos culturais comuns [...]. Ou seja, [...] identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si.” (FLEURI, 2001, p. 5).
- “Já a relação *intercultural* indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. [...] ênfase na **relação intencional** entre *sujeitos de diferentes culturas* [...]” (CANDAU, 2000, p. 55 *apud* FLEURI, 2001, p. 6, grifo meu).

Em uma segunda instância é relevante distinguir o conceito de monoculturalismo do multiculturalismo, que “vem trazendo” a questão da afirmação da pluralidade cultural e sua significância.

Segundo Fleuri (2001, p. 3), “[...] o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal.” Porém, o autor continua argumentando que isso traz consigo o risco de tornar legítimo um projeto civilizatório dominante que desconsidere as minorias culturais.

Em contrapartida há o multiculturalismo que “[...] reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e cultura próprias. [...] válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade.” (FLEURI, 2001, p. 3). Segundo esse autor, para tanto, o multiculturalismo enfatiza a historicidade e relativismo, o que possibilita pensar nas minorias, mas também servir de base para a criação de guetos culturais que propagam desigualdades e discriminações.

Também Candau (2008) vai problematizar os riscos advindos de algumas vertentes do multiculturalismo. Além disso, levanta a crítica de que diversos grupos, inclusive antagonistas entre si, não levam em consideração a polissemia do termo multiculturalismo quando fazem sua defesa. E não evidenciam a qual tipo de concepção ou vertente multicultural se referem em seus textos ou, quando evidenciam, o fazem de maneira superficial ou com grandes generalizações. Para evitar tal descuido a autora explicita, primeiramente, duas compreensões do multiculturalismo que predominam na sociedade atual e que geralmente são o foco quando se aborda a temática: o assimilacionista e o diferencialista.

No multiculturalismo assimilacionista parte-se da compreensão da sociedade como multicultural em seu sentido descritivo, ou seja, existem variados grupos pertencentes a raças, etnias, classes diferentes que, no entanto, não tem acesso a bens, serviços, direitos fundamentais, etc. conforme outros grupos têm. Não existem oportunidades iguais para todos. Assim, a política assimilacionista, visa favorecer com que todos se integrem na sociedade e passem a ter acesso aos bens e a serem incluídos nas instituições. No entanto, o faz sem mudar a matriz da sociedade. As instituições não se modificam para acolher a diversidade, elas permanecem conforme a cultura dominante. Os sujeitos precisam viver conforme os valores, a

mentalidade, os conhecimentos que são considerados importantes para essa cultura (CANDAU, 2008). Nas palavras da autora:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes autores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. [...] Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente [...] (CANDAU, 2008, p. 50).

A segunda concepção, segundo Candau (2008), é o multiculturalismo diferencialista ou multiculturalismo plural. Essa abordagem acredita que enfatizar a assimilação desfecha-se na negação da diferença ou no silenciamento dela. Portanto, evidencia o reconhecimento das diferenças e da oportunização de espaços onde os grupos culturais distintos possam se expressar nos contextos em que estão presentes, para que mantenham suas culturas de base. No entanto, algumas posições nessa linha partem para outro extremo, em que buscam o acesso a direitos sociais e econômicos, mas também privilegiam a criação de comunidades culturais homogêneas com seus próprios bairros, instituições, etc. O que “[...] na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *Apartheids* socioculturais.” (CANDAU, 2008, p. 51).

Essas concepções permitem a integração das crianças imigrantes, mas são desfavoráveis para a sua inclusão. O que repercute em mais situações como a de Enrico (doze anos), menino que junto ao pai e irmã realizaram um trajeto árduo da Colômbia até São Paulo. Em entrevista o garoto diz: “Minha escola é mais grande do que a que eu estudava no ano passado, lá eu brinco, faço lição, é fácil. Eu gosto de lá, tem pessoas legais e tem gente chata. Tem gente que enche o saco, fala que eu não sou daqui desse país. [...]” (RIBEIRO, 2017, não paginado).

Ao que acrescenta seu pai, Robert (RIBEIRO, 2017, não paginado):

Eu vim por mim e pela minha família. Mas tenho muitos problemas com eles, as crianças brasileiras discriminam muito, não respeitam. Falam palavrões para ele, batem nele. Ele ainda tem alguns problemas na escola, mas tá indo. Tem alguns amiguinhos. É complicado... O Enrico reclama bastante que quer ir embora para a Colômbia, ele não gosta muito daqui e gostaria muito de voltar, mas entende que não pode. [...].

Robert complementa que falta espaço para os refugiados no Brasil, que há entidades com programas que ajudam os imigrantes, “[...] mas muito pouco para as crianças. Para elas falta tudo. Tem alguns cursos de português, mas não há uma diretriz.” (RIBEIRO, 2017, não paginado).

Em ocasiões como essas que se reconhece a importância da escola para suprimir tais demandas. A escola pode ser para as crianças imigrantes uma diretriz, já que é responsável pelo pleno desenvolvimento das crianças. Além de ser um excelente meio de conscientização das crianças brasileiras, dado que, como afirma Robert:

Eles sabem que existem refugiados aqui, mas não conhecem nossas vidas e porque tivemos que deixar tudo para chegar aqui. Acho que é bom que as pessoas conheçam mais, para não acharem que nós viemos tirar seus trabalhos. As pessoas não gostam de nós, não podemos generalizar, mas sinto que não gostam. Falam que os estrangeiros têm que ir embora. Falta educação para as pessoas (RIBEIRO, 2017, não paginado).

É para isso que se chega, por fim, na vertente com a qual Candau se identifica: o multiculturalismo interativo. Por ser uma perspectiva que enfatiza a interculturalidade e “[...] por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.” (CANDAU, 2008, p. 51). Esta possui algumas características que serão descritas a seguir:

Proporciona relações mútuas entre os grupos culturais distintos existentes em uma sociedade; compreende que cada cultura tem suas raízes, mas elas são históricas e, também, dinâmicas, em contínuo processo de transformação. Portanto, não fixam os sujeitos em um padrão cultural específico; os diferentes grupos socioculturais são marcados pela hibridização cultural intensa, o que infere que as culturas não são puras, mas em construção permanente. Ao contrário, a pretensão pela pureza cultural e étnica sempre levou a massacres como comprova a história; é consciente de que as relações culturais não são românticas, mas envolvidas por mecanismos de poder preconceituosos, discriminatórios e fortemente hierárquicos; e, por fim, afirma a existência de uma complexa relação entre desigualdade e diferença, que assume variados contornos de acordo com cada realidade, mas que uma não anula a outra (CANDAU, 2008).

Para complementar a conceitualização, Candau (2008, p. 52) cita Catherine Walsh (2001, p. 10-11), que menciona uma definição:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Uma perspectiva de extrema importância, visto que, segundo Montaño e Kuhlmann (2019), apesar dos avanços, ainda há muitos entraves na recepção de estudantes migrantes no espaço escolar brasileiro. Suas profundas vulnerabilidades são agravadas pela falta de infraestrutura e informação presentes dentro do próprio ambiente escolar. De forma que, as crianças e adolescentes acabam assumindo uma postura retraída de autodefesa, que por sua vez prejudica os processos de socialização e aprendizagem.

Ainda as autoras trazem a fala do jornalista André Naddeo, que corrobora o fato ao afirmar que um dos maiores desafios enfrentados pelas crianças migrantes é a perda da ingenuidade, que conseqüentemente provoca a perda da infância. Também acrescenta que há muitos casos de crianças que nem sequer estão falando mais, como se estivessem vivendo em uma letargia permanente.

Assim sendo, o interculturalismo que Candau (2008) endossa vem ao encontro, pois visa à promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”. Para a negociação cultural, com o enfrentamento de conflitos provocados pela disparidade de poder entre os grupos sociais e culturais envolvidos, sendo capaz de contribuir para a construção de um projeto comum, onde as diferenças sejam integradas por meio do diálogo. Uma perspectiva “[...] orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.” (CANDAU, 2008, p. 52).

Já Fleuri (2001) não referencia o interculturalismo como um multiculturalismo aberto ou interativo. Mas vai atestar a semântica do termo quando apresenta a interculturalidade como uma perspectiva que vai surgir para além da oposição reducionista entre as visões monoculturais e multiculturais. Segundo o autor, ela:

Emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam

o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2001, p. 4).

Fleuri (2001) defende tal abordagem embasado também na História e Antropologia brasileira, onde pesquisas na área verificaram o encontro/confronto de diferentes culturas na configuração das raízes da formação da sociedade. Com ocorrências de perdas de identidade cultural e fusões violentas, que se propagam atualmente. Por isso, na realidade brasileira, o enfoque intercultural precisa ser explanado com mais abrangência, já que há especificidades envolvidas. Assim, a atuação necessária no trabalho intercultural vai além do estar atento ao acolhimento dos estrangeiros, como acontecia inicialmente na Europa.

Assim, entende-se a citação escolhida pelo autor para tratar da interculturalidade no campo da educação, que para ele sempre pressupõe ações deliberadas:

Na realidade tudo o que faz referência à multiétnica e à multiculturalidade não requer um projeto educativo, porque ela é intrínseca nas fenomenologias históricas, nos processos de imigração irreversíveis que vivemos hoje e que temos sempre vivido. Todavia, no momento em que pensamos na interculturalidade na escola, nas praças, nos bairros e nas cidades, emerge a dimensão projetual. Se a nossa atitude é apenas multicultural, de tolerância em relação aos outros nichos, é pouco demais. Trata-se de ir além da tolerância como valor. Trata-se de caminhar em direção a uma perspectiva de interculturalidade viva e inevitavelmente projetual. (DEMETRIO, 1994, p. 81-82 *apud* FLEURI, 2001, p. 6).

Portanto, tal perspectiva vai ao encontro do que Cristina (2017) aponta como um grande entrave na inserção de crianças imigrantes nas escolas, que é a inexistência de planejamento pedagógico que adeque os professores para o aprendizado de sujeitos vindos de outros países, de modo que possam auxiliar na aprendizagem do idioma e acompanhar o processo de integração das crianças nas instituições educacionais. Já que a proposta intercultural sai da postura de apenas acolhida, “permissão” de convivência, para pensar nas necessidades daquele grupo cultural, seus desafios e suas contribuições no contexto em que está pondo-se em diálogo com as estruturas já existentes nele. Projetando de maneira intencional e

reconhecendo que as diferenças são favoráveis, se bem intencionadas, para que o constante processo de transformação social seja benéfico a todos.

3 ENTRE PRESENCAS E AUSÊNCIAS: A CRIANÇA IMIGRANTE NAS POLÍTICAS

Nessa seção inicia-se a análise dos documentos. Optou-se, em um primeiro momento, por um breve histórico e contextualização dos movimentos imigratórios. A seguir, prosseguiu-se com a análise dos documentos municipais. Coube, para melhor visualização e compreensão, destacar os excertos, dos documentos correspondentes às seções secundárias, em quadros.

3.1. A imigração e sua presença local: o caso de Florianópolis.

O sangue de praticamente todos os brasileiros atualmente é uma mistura de nacionalidades. Conhece-se pela história do país que, desde os tempos mais remotos, das Grandes Navegações, muitos povos imigraram ao Brasil. A terra indígena, recentemente “descoberta” e colonizada por portugueses, agora precisava ser povoada. Então, segundo Figueredo e Zanelatto (2016), com a abolição da escravidão [com a qual também africanos deixaram seu legado no país], e consequente necessidade de mão-de-obra, houve um grande estímulo à imigração. Assim, também espanhóis, japoneses, alemães e italianos vieram em busca de melhores condições econômicas. Dentre os quais, os dois últimos povos se instalaram principalmente na região Sul do Brasil.

Os autores prosseguem elucidando que logo após as duas Grandes Guerras, que ocasionaram destruições e dificuldade de reconstrução das nações, também se intensificaram os processos migratórios. O que acarretou a acolhida de mais imigrantes da Europa e do Japão.

E assim continua contemporaneamente. Por razões variadas, como: guerras locais, crises econômicas, catástrofes naturais, perseguições políticas e religiosas, europeus, asiáticos e países menos desenvolvidos da América Latina tem buscado no Brasil “percorrer caminhos.” (FIGUEREDO; ZANELATTO, 2016).

Segundo informações do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra)², que constitui os registros administrativos da Polícia Federal brasileira, o número total de imigrantes registrados no país no período de 2000 a 2020 é de 1.504.736. Sendo que em 2020 os registros compreenderam apenas os meses de janeiro, fevereiro e março. O que quer dizer que somado os meses seguintes até o ano atual aos tantos outros imigrantes que por alguma razão não são registrados, o número total extrapola o mencionado.

Tais sujeitos são oriundos das mais diversas nacionalidades, 228 países. Sendo que as cinco primeiras de maior presença no Brasil são: Venezuela, Haiti, Bolívia, Estados Unidos e Argentina (na sequência). Conforme indica a tabela a seguir:

Tabela 1 – Migrações para o Brasil

País	Total
Venezuela	162.503
Haiti	135.828
Bolívia	134.511
Estados Unidos	83.426
Argentina	72.963
Colômbia	71.607
China	62.932
Uruguai	47.304
Peru	46.537
Portugal	46.434

Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Estando em maior concentração nos Municípios de São Paulo, Rio de Janeiro, Boa Vista, Manaus e Curitiba. Dentre os quais, Florianópolis aparece como o nono Município de maior procura, com 24.101 imigrantes, conforme dados do Observatório de Migração em São Paulo.

Tais dados precisam ser observados levando em consideração que nem todos os imigrantes estão registrados. Muitos estão em solicitação de refúgio e ainda

² Deste ponto ao 2º parágrafo da página 24 os dados foram obtidos no *site* do Observatório de Migrações em São Paulo. No campo: Registros de imigrantes internacionais da Polícia Federal (SINCRE/ SISMIGRA). Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/> Acesso em: 01 jun. 2021.

há os que solicitam visto temporário, provisório ou retornam para seu país de origem. No entanto, em algum momento esses sujeitos migraram ao Brasil e, precisam por esta nação serem acolhidos e terem seus direitos garantidos.

Há também aqueles que migram para Santa Catarina. E conforme o mesmo período referido anteriormente foram 81.334 pessoas. Tendo Haiti, Argentina, Venezuela, Uruguai e Estados Unidos como os cinco primeiros países de maior imigração para o estado, sequencialmente.

Tabela 2 – Migrações para Santa Catarina

País	Total
Haiti	30.365
Argentina	11.547
Venezuela	4.344
Uruguai	3.391
Estados Unidos	3.155
Portugal	2.796
Colômbia	2.740
Alemanha	2.544
Paraguai	1.873
Itália	1.451

Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincresismigra/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Visto que está em nono lugar na colocação nacional, Florianópolis se encontra como o município do Estado a receber maior número de imigrantes: 24.101. Quase o quádruplo do total de imigrantes que estão no segundo município que mais recebe (Joinville, com 7.891 pessoas). Nota-se também que cidades circunvizinhas à capital estão entre os dez municípios mais receptores.

Tabela 3 – Municípios receptores de Santa Catarina

País	Total
Florianópolis	24.101
Joinville	7.891
Balneário Camboriú	6.138
Itajaí	4.215
Chapecó	3.697
Blumenau	3.240
São José	2.425
Palhoça	2.375
Criciúma	2.135
Navegantes	1.668

Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincresismigra/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Dos 24.101 imigrantes registrados em Florianópolis, de 166 nacionalidades diferentes, a maior parte deles, nos períodos compreendidos entre 2000 a 2020 são da Argentina, Estados Unidos, Haiti, Uruguai e Portugal, conforme mostra a tabela:

Tabela 4 – Migrações para Florianópolis

País	Total
Argentina	4.916
Estados Unidos	2.284
Haiti	2.237
Uruguai	1.865
Portugal	1.764
Alemanha	1.076
Colômbia	1.004
Venezuela	992
França	906
Espanha	690

Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincresismigra/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

No entanto, contextos políticos mais recentes no mundo modificaram o quadro dos países migratórios. Vale a pena averiguar mais algumas informações de registros um pouco mais atuais.

No período de 2018 a 2020 (até março), os cinco países de origem de maior número de imigrantes não mudaram quando os anos foram observados isoladamente. São eles: Argentina, Venezuela, Haiti, Uruguai e Estados Unidos. Nota-se um maior número de imigração de venezuelanos, que também ocorreu a

nível nacional, devido ao contexto político no local, que tem deixado muitos em condições miseráveis de vida.

Tabela 5 – Migrações para Florianópolis (2018 a 2020)

País	Total
Argentina	1.010
Venezuela	845
Haiti	787
Uruguai	260
Estados Unidos	232
Colômbia	163
Portugal	150
França	140
Alemanha	108
Itália	97

Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincresismigra/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

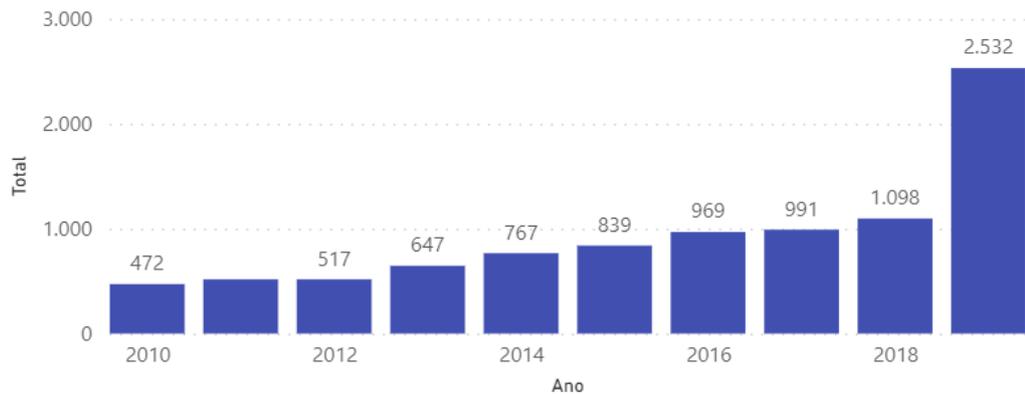
Apesar dos idiomas semelhantes na tabela, o crioulo e o alemão são algumas das muitas outras línguas que se distanciam do português ou não são tão conhecidas pelos brasileiros. Um fator que precisa ser tencionado, pois reflete diretamente no sistema educacional da cidade, onde se encontram as crianças dessas famílias.

Questão, essa, comprovada, pois não importa como se pesquise, seja coletando dados do Brasil, de Santa Catarina ou Florianópolis, a ocupação dos sujeitos imigrantes que se encontra em 1º lugar é sempre a de estudante. E a quantidade deles é muito maior do que a ocupação que vem em 2º lugar. Tal dado é importante para a tomada de consciência de que muitos imigrantes passam pelas instituições educacionais e, na pesquisa em questão, há pelo menos 20 anos, que já é um bom tempo.

Ao³ coletar dados de matrículas escolares de imigrantes em Florianópolis desde 2010 a 2019 (conforme gráfico) percebe-se uma crescente constante. Tendo ocorrido um salto na quantidade de matrículas em 2019.

³ Deste ponto ao final da seção 3.1 os dados foram obtidos no *site* do Observatório de Migrações em São Paulo. No campo: registros de imigrantes internacionais no Ensino Básico (Censo Escolar) Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/> Acesso em: 01 jun. 2021.

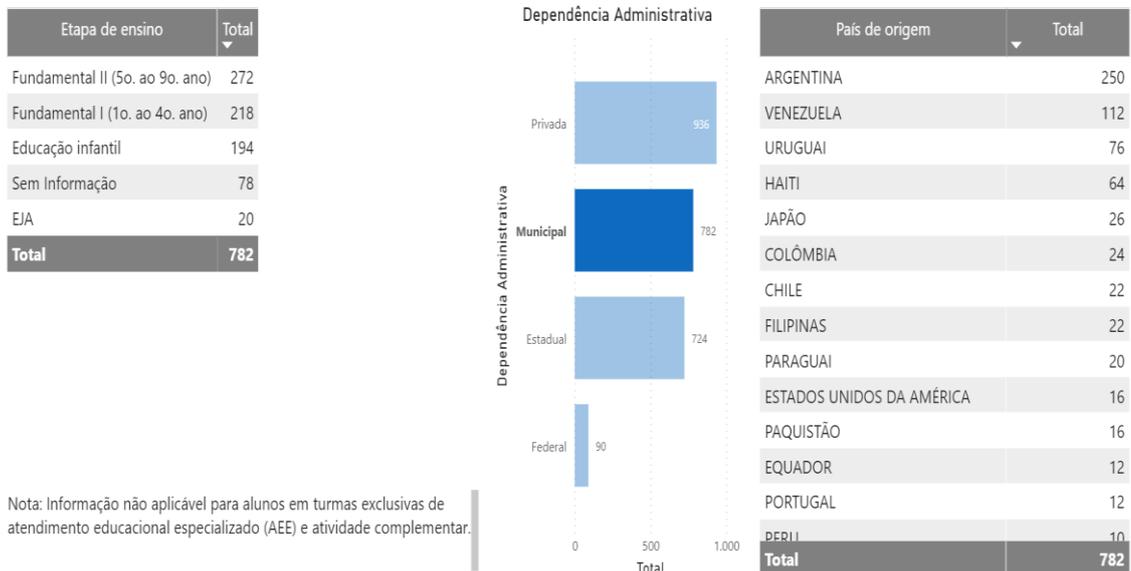
Figura 1 – Evolução das Matrículas Escolares de Florianópolis (2010 a 2019)



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/> Acesso em: 01 jun. 2021.

Ainda, segundo dados do Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP, no campo que concerne aos registros de imigrantes internacionais no Ensino Básico (Censo Escolar), desses 2.532 matriculados em 2019 (ano mais recente) 936 estão em escolas Privadas, 782 em Municipais, 724 em Estadual e 90 em Federal.

Figura 2 – Matriculados nas Escolas Municipais de Florianópolis (2019)



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/> Acesso em: 01 jun. 2021.

Quem são os 782 sujeitos imigrantes nas Escolas Municipais de Florianópolis? Em sua maioria argentinos, venezuelanos, uruguaios, haitianos e segue na sequência com mais nacionalidades. Dos quais, 194 se encontram na etapa da Educação Infantil.

Nota-se também que os Estados Unidos não se encontram mais entre os cinco primeiros países da tabela acima. Pois, segundo o site, estão em maior quantidade nas instituições particulares de ensino. O que permite especular razões imigratórias diferenciadas.

3.2 A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS

O trabalho se propôs a realização de uma análise das políticas educacionais para a população imigrante na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com foco na Educação Infantil.

Nesse sentido, a primeira ação foi conhecer os documentos que regem a Educação Infantil no Município através do *site* da Prefeitura. Assim, fez-se uma leitura com busca de palavras-chave que pudessem orientar melhor o encontro por referências a crianças imigrantes nos seguintes documentos disponíveis na aba “Legislação: Leis e Orientações”:

- Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil (2019);
- Resolução n. 01/2017 – Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis –;
- Organização e Funcionamento das Unidades Educativas da Educação Infantil;
- Orientações para o Processo de Inserção das crianças na Educação Infantil (2017);
- A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC;
- Currículo da Educação Infantil (2015);
- Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil;
- Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis (2015);
- Orientação quanto ao uso das mídias na Educação Infantil;
- Orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil;
- Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;

- Orientações sobre o Sono;
- Parecer Administrativo de Medicamentos;
- Resolução do CME n. 01/2009;
- Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (2016);
- BNCC e os Documentos da RMEF;
- Orientações para o Teletrabalho Educação Infantil.

Também as Portarias de n. 033/2021; 345/2018; 574/2017; 034/2017; 241/2016; 568/2017; 029/2017; 028/2017; 528/2017; 539/2017; 361/2018, as Resoluções 03/2009; 01/2009; 01/2017; 03/2015; 01/2013; e 02/2009, e o Plano Municipal de Educação (2015-2025) foram lidos.

Após uma leitura e exploração desses documentos optou-se pela análise de 2 deles: Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, além da análise da mais recente Lei que dispõe sobre a Política Municipal para a População Migrante de Florianópolis, conforme consta na figura abaixo.

Quadro 1 – Fichamento dos Documentos Analisados

Fichamento dos Documentos				
Nome	Tipo	Págs.	Origem	Ano Publi.
Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/ SC	Diretriz	44	Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação	2015
Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Currículo	172	Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação Departamento de Educação Infantil	2015
Política Municipal para a População Migrante	Lei nº 10.735	4	Prefeitura Municipal de Florianópolis	2020

Fonte: Construção da autora (2021).

A princípio, o critério de seleção seria analisar os documentos que tratassem em maior volume a temática da presença de crianças imigrantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. No entanto, como se averiguou a escassez de

documentos que abordassem o assunto mais diretamente, o critério de seleção foi modificado para aquilo que pode afetar o cotidiano escolar das crianças: o currículo.

Como diria Silva (2016, p. 16) acerca das teorias do currículo:

[...] o currículo é também uma questão de poder [...]. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

É plausível essa relação de poder do currículo, pois é com base nele que se dá o ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a formação de praticamente todos os sujeitos por um período longo, sujeitos estes que estarão à frente das estruturas da sociedade. Portanto, considerou-se importante a eleição por documentos desse tipo.

Além disso, a análise da Política Municipal para a População Migrante de Florianópolis por ser uma Lei recente e muito significativa para o público-alvo desse TCC. Assim, foram iniciadas as análises por ela, como corre a seguir.

3.2.1 A Lei nº 10.735 e os Aspectos Concernentes à Educação

Em julho de 2020 foi aprovado um Projeto de Lei que tornou Florianópolis a segunda capital do país a ter uma Política Municipal para a População Migrante. (GUAGLIANO, 2020, não paginado).

Tal ato é consequência de um movimento Nacional, pois já em 2017 o país sancionou uma Lei de Migração que visava atender os direitos do público referido. Segundo Enriconi (2017), esta Lei pôs o Brasil na “contramão” dos Estados Unidos e de alguns países da Europa, que no período viviam um movimento de “fechamento dos portões” e aumento das restrições à imigração, movidos por um ideário nacionalista. Enquanto o Brasil ampliava os direitos dos imigrantes e facilitava os processos de obtenção dos seus documentos e regularização da sua situação no país. Fato que foi bem apreciado por organizações internacionais e pôs o Brasil em posição de vanguarda quanto ao tema, segundo afirmações.

Além disso, a Lei de Migração veio em substituição ao antigo Estatuto do Estrangeiro. Segundo Claro (2020) na época da legitimação do Estatuto do Estrangeiro, 1980, período Militar, havia uma grande preocupação em proteger o território nacional, assim considerava-se o estrangeiro como um “estranho”

ameaçador. Já na Lei de Migração (2017) a terminologia ‘estrangeiro’ não aparece mais, opta-se pela utilização do léxico mais coerente: migrante, em outras palavras, a “pessoa em mobilidade”. O que diz respeito não somente ao internacional, mas também às mobilidades internas no país. Assim sendo, todos os sujeitos podem estar em estado de migração. Além do mais, na pessoa migrante há o reconhecimento de direitos que na pessoa tida como “estrangeira” não.

Tais mudanças repercutiram nos estados e municípios do Brasil, chegando à Florianópolis. Razão que colocou a capital de Santa Catarina como o segundo município do país a instituir uma política para esse público. No entanto, o Projeto de Lei de Florianópolis não é de todo original. Percebem-se nitidamente grandes semelhanças (senão cópia) do já existente Projeto de São Paulo (capital pioneira), regulamentado em dezembro de 2016. Apesar da pouca originalidade, traz em seu conteúdo um apanhado de direitos que podem melhorar a vida dos imigrantes. O que é de grande valia para uma capital como Florianópolis, que recebe esse público em larga escala.

Essa é, portanto, uma importante Lei que tem em seus objetivos, princípios e diretrizes concepções de respeito, valorização, acolhida, direitos, de fato, uma Lei mais humana ao tratar das urgências desses sujeitos.

Claro que por ser um documento que trate especificamente da população migrante há menções a esse público, portanto o objeto de análise serão as questões relativas à diversidade cultural e práticas pedagógicas nos ambientes escolares.

Vale iniciar destacando que em seu Artigo 1º a Política salienta que será “implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos”. O que se trata da melhor opção, pois é garantir que grande parte da população considere, esteja aberta e capacitada para o atendimento desse público e também significa que agora o imigrante é considerado parte da população florianopolitana, com quem os serviços públicos também se ocupam. Com certeza um grande avanço se comparado ao Estatuto do Estrangeiro.

Ao ler os objetivos pretendidos com a Política é possível observar o quanto as instituições educacionais são locais propícios para a efetivação deles:

- I - garantir ao imigrante e a sua família o acesso a direitos fundamentais e sociais e aos serviços públicos garantidos na Constituição Federal e tratados internacionais de que o é signatário;
 - II - promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;
 - III - impedir violações de direitos;
 - IV - fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.
- (não paginado)

Pois a Educação é um dos direitos fundamentais e sociais. Sendo também, as instituições escolares, locais onde se efetiva um dos serviços públicos garantidos na Constituição Federal de 1988 e lugar potente para a promoção do respeito à diversidade, interculturalidade e de luta pelos direitos de todos. Além de ser um meio propício de fomentar a participação social, visto que é o primeiro ambiente social institucionalizado que a maioria dos sujeitos passam em suas vidas e por muito tempo.

Quanto à interculturalidade, o termo foi citado 3 vezes no documento. Isso é significativo, pois conforme aponta Russo e Borri-Anadon (2019), nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, a perspectiva intercultural se origina a partir dos anos de 1970 com a busca por uma educação que respeitasse e valorizasse as diferenças culturais dos povos indígenas, de forma a superar os enfoques assimilacionistas que eram dominantes. Entretanto, é apenas nos anos de 1990 que as políticas educativas explicitam o termo intercultural nas legislações educativas. Assim sendo, a primeira aparição do termo 'intercultural' em documentos brasileiros foi na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), para prestar "assistência aos índios". Portanto, a interculturalidade, em um primeiro momento, era muito relacionada a esse grupo específico, mas a lógica neoliberal da qual se utilizou não foi capaz de fazer frente com a desigualdade e racismo vividos por eles.

Ainda segundo Russo e Borri-Anadon (2019), em 2009 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou um documento que ampliava o conceito de educação inclusiva, sem focar em grupos específicos, o que tendia a ocultar as necessidades dos grupos migratórios e racializados, e desde então são divulgados no cenário internacional. Portanto, tanto a utilização do termo intercultural, quanto o fato de estar relacionada aos grupos migrantes é algo inovador, recente e importante. Desta forma é significativo quando os documentos municipais de Florianópolis mencionam o termo relacionando-o à população migrante e de fundamental importância para fomentar que os próximos Documentos também o façam e assim garantam ações em torno do conceito.

Ao seguir sequência na Política Municipal para a População Migrante é possível realizar a mesma observação referente aos objetivos com os princípios e diretrizes da Lei. Coube elencá-los em paralelo por possuírem pontos semelhantes.

Desta forma, são princípios constituintes do 2º artigo que ganham destaque pelo contexto do Trabalho:

- I – acolhida humanitária
- II – igualdade de direitos e oportunidades, observadas as necessidades específicas dos imigrantes;
- IV – universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos dos imigrantes;
- V – combate à xenofobia, ao racismo, ao preconceito e a quaisquer formas de discriminação;
- VI – promoção de direitos sociais dos imigrantes, por meio do acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da legislação municipal;
- VII – fomento à convivência familiar e comunitária.

(não paginado)

São diretrizes da atuação do Poder Público, constituintes do 3º artigo, na implementação da Política e que tem destaque pelo contexto do Trabalho:

- I - isonomia no tratamento à população migrante e às diferentes comunidades;
- II - garantia e efetivação de direitos e do bem-estar da criança e do adolescente migrantes, assim como dos seus descendentes nascidos em território nacional, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- III - respeito às especificidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual, idade, religião e deficiência;
- IV - garantia de acessibilidade aos serviços públicos, facilitando a identificação do migrante por meio dos documentos de que for portador, inclusive para atendimento nas unidades básicas de saúde.

(não paginado)

Primeiramente, entende-se que garantir o acesso à educação institucional é garantir acesso a um dos serviços públicos. Sendo esta também um dos Direitos Humanos e espaço onde se busca vivenciá-los.

Quanto ao acolhimento é um ato constituinte de todos os momentos da Educação Infantil, conforme assegura as Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil:

A palavra acolhimento refere-se ao ato de acolher, refúgio, amparo, hospitalidade, receber com agrado. Não se restringe a um momento específico, visto que serve de orientação para uma postura permanente da relação educativa com bebês, crianças pequenas, profissionais e famílias. Portanto não incide apenas sobre o momento de entrada da criança à educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 4 -5).

Ademais é sabido que a educação pública, gratuita, é lugar de luta por igualdade de direitos e oportunidades. Que, por sua vez, inclui a igualdade no tratamento de seus sujeitos (considerando suas diferenças), se preza pelo bem-estar das crianças, pelo respeito às suas especificidades e se combate a qualquer

tipo de preconceito e discriminação (como será reconhecido na análise dos próximos documentos). Além de também ser um local de convivência comunitária e familiar. Visto que a família também é considerada no processo educativo das crianças e muitas vezes é convidada para estar presente nos momentos escolares.

Reconhecer que pontos presentes na Política em questão são congruentes com o que se almeja nas diferentes formas de organização da educação escolar (como será visto também nos próximos documentos) é de grande relevância. Pois ao pensar em uma Política para a População Migrante é possível que em um primeiro momento se pense que os destinatários são sujeitos adultos. No entanto, ao correlacionar com as intencionalidades escolares da educação infantil, percebe-se que também ‘pode’ se destinar às crianças e que desde a infância tais sujeitos possuem um lugar que tem princípios que os valorizem.

Quanto ao que aparece de maneira explícita na Lei referente à educação e cultura está presente no seguinte dever do artigo 7º:

IV – garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade.

(não paginado)

No que concerne ao acesso é preciso trazer à tona a Portaria 78/2021. Nela consta que para a inscrição das crianças nas instituições é preciso “Apresentação do visto de permanência ou provisório para os pais e/ou responsáveis legal estrangeiros.” (FLORIANÓPOLIS, 2021, p. 4), assim como nas portarias anteriores. No entanto, isso só pode ser efetivado por imigrantes que estão em regularidade no país, o que não é o caso de muitos, tanto por questões desconhecidas como por morosidades da própria Polícia Federal, conforme Stropasolas (2021). Desta forma, para garantir que **todas** as crianças imigrantes tenham acesso à educação é preciso rever esse e outros tantos procedimentos envolvidos nisso.

Quanto às questões relativas à permanência e terminalidade não dependem exclusivamente das instituições escolares, pois envolvem também fatores socioeconômicos, que desencadeiam em demandas de moradia digna, trabalho, alimentação, transporte etc. Enquanto a família imigrante viver em situação de vulnerabilidade, não tiver uma fonte de renda adequada, é muito possível que preocupações relativas à educação infantil fiquem em segundo plano. Ademais, para

além da permanência e terminalidade estão questões relacionadas com a qualidade da educação oferecida a esses sujeitos, muitas vezes postos à parte das propostas educativas. Visto que 'não entendem' o idioma, pode ser considerado mais 'trabalhoso' pensar em iniciativas que os abarquem, entre outras situações excludentes e preconceituosas.

Portanto, sabendo que um ambiente é formado também pelos seus agentes e que assim muito do que se pretende em uma instituição educativa depende de quem atua nela, é preciso que os profissionais sejam formados para haver instituições que acolham, incluam e promovam práticas interculturais. Os profissionais atuantes naquele meio precisam ter claro em suas consciências, e ser parte também de seu querer, tais princípios. Como Instituições Municipais, para além de uma busca pessoal de cada profissional isto é também responsabilidade das instâncias públicas. Assim sendo, a Política inclui em sua redação:

I – formação de agentes públicos voltada a:

- a) Sensibilização para a realidade da migração em Florianópolis, com orientação sobre direitos humanos e direitos dos imigrantes e legislação concernente;
- b) Interculturalidade e línguas, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimento à população migrante;

III – capacitação da Rede Municipal de Ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais;

IV – designação de mediadores culturais nos equipamentos públicos com maior afluxo de migrantes para auxílio na comunicação entre profissionais e usuários.

(não paginado)

Levam-se em consideração que os professores municipais são agentes públicos e de que as instituições educativas são também equipamentos públicos com grande afluxo de imigrantes. Assim sendo, a Lei enfatiza a formação dos profissionais que trabalham na educação em 3 tópicos diferentes. E, apesar de no tópico que aborda mais explicitamente a Rede Municipal de Ensino, não abordar qual o foco da capacitação e o modo de realização dela, os demais tópicos elencam a necessidade de sensibilização para a questão da imigração na cidade, orientação sobre direitos humanos, direitos dos imigrantes e legislação relativa ao público citado, formação voltada à interculturalidade e línguas e mediadores culturais que auxiliem na comunicação. Sendo essas as questões mais imperativas quando se pensa na presença dos imigrantes nos meios públicos, não seria diferente ao pensar nesses sujeitos nas instituições educativas. Além do mais, essas proposições

parecem atingir as questões intrincadas mais gerais a respeito do trato com esse público.

Sobre a formação dos professores é oportuno o que Fleuri (2018, p. 129-130) enuncia:

A formação, preparação e conscientização profissional é fundamental para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e desestabilização, que a presença do novo instaura. Aprender ameaça a identidade. O novo ameaça a experiência adquirida e supõe esforço do professor e da professora para conduzir a prática educativa (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 11). Prática esta que, por ser interativa, cada um dos sujeitos nela envolvido, educando e educador, é constantemente interpelado a desenvolver, de modo singular e interativo, sua capacidade de autoria e de cooperação.

Fleuri (2018, p. 132) também vai abordar a importância de o educador “constituir-se como um produtor(a) de seu próprio saber” e acrescenta que muitos professores acreditam que devem receber de fora (orientações, direção, estado) uma preparação para trabalhar com os estudantes. Mas fala do quanto o processo autoformativo a partir do ‘querer aprender’ é muito mais significativo na vida dos profissionais. Isso é certo, no entanto, não pode servir de justificativa para ausências dos órgãos envolvidos. Portanto, é necessário reforçar a responsabilidade que as instâncias Municipais têm também na formação dos cidadãos imigrantes. O que torna benéfica as ocorrências na Política Municipal para a População Migrante.

De fato, apesar do percurso que precisa correr para sua efetivação e dos possíveis desvios como consta em qualquer outra, essa é uma primeira garantia para que um direito seja reconhecido, segundo Cury (2002, p. 246):

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências. Segundo Bobbio, a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (1992, p. 79-80).

O autor ainda afirma que o reconhecimento da importância da lei cresceu entre os educadores, porque:

Se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a

democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. (Cury, 2002, p. 247).

Desta forma, é possível lutar para a efetivação daquilo que a política considerou como ações administrativas, visto que pode ser muito benéfica aos imigrantes por abranger em seu conteúdo uma boa amplitude de suas vidas.

3.2.2 Sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF

O⁴ segundo documento analisado trata-se das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica. Sua definição “faz parte de um movimento de consolidação das políticas educacionais municipais que se articulam às políticas nacionais.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11). Com a intenção de assegurar uma educação pública, gratuita e de qualidade a todos.

É partindo daí que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis já vinha atuando contínua e sistematicamente, discutindo a oferta educacional com diretrizes específicas para as diferentes modalidades e etapas de ensino. E foi desdobrando-se dessa intencionalidade, com intuito de fortalecer a Educação Básica, que as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis delinearam um conjunto de princípios e concepções que pudessem orientar e regular sua proposta para a Educação Básica, de forma a assegurar que entre as diferentes etapas e modalidades dela haja articulação, sequencialidade e organicidade.

Tal resultado também adveio da compreensão de que dos municípios, o menor ente político da Federação, demanda uma atitude proativa, identificando perante as regulações e orientações nacionais os possíveis caminhos diante de suas realidades locais. E, ademais, é neles que muitos dos agentes da contemporaneidade reivindicam políticas educacionais que visam à melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Assim sendo, desde que em 2013 foi estabelecida a obrigatoriedade de matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos, através da Lei

⁴ As informações dos 4 primeiros parágrafos foram obtidas na apresentação e introdução do próprio documento analisado. Disponível em: file:///C:/Users/Camila%20dos%20Santos/Downloads/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

12796/2013, o município viu a necessidade de ampliação da RMEF, de melhoria na qualidade de seus serviços para atender a nova demanda e de fortalecer a integração com as etapas posteriores. Portanto, uma das tarefas necessárias, à qual também é o objetivo e a proposta político-pedagógica do documento em questão, é assegurar a integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, de forma a superar rupturas na transição de uma etapa à outra. Além de incluir a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, contemplar as proposições das políticas de ações afirmativas e ser a base das Matrizes Curriculares. “[...] abordando o direito à aprendizagem e à Educação Integral como concepções inerentes ao processo educativo, bem como os sujeitos em seus diferentes percursos formativos.” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 5).

Ao partir para o modo como o documento está organizado, nota-se que primeiramente ele expressa que tem como concepções fundantes do processo educativo a educação integral e o direito à aprendizagem. Posteriormente aborda os princípios educativos a seguir:

- Igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola.
- A infância como categoria social relevante da educação básica.
- Os sujeitos da educação de jovens e adultos reconhecidos como atores sociais.
- As relações como eixo central do processo educativo.
- O educar e o cuidar como indissociáveis e centro da ação pedagógica.
- A reorganização dos tempos e espaços educativos com vistas à educação integral.
- Definição da aprendizagem como foco principal das ações educativas.
- A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã.
- O respeito e o desenvolvimento de novos e multiletramentos.
- A consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional.
- O reconhecimento do direito de aprender.
- A formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo.
- A gestão político-pedagógica democrática.
- O fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na educação básica.
- As práticas inovadoras como desafio cotidiano.
- A valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global.
- O desenvolvimento sustentável. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 14).

O documento avança explanando a forma como a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis está organizada, em suas modalidades e etapas, os diversos sujeitos abrangidos nesse processo (a criança, o jovem, o adulto

e o idoso) e seus diferentes percursos formativos e, por fim, as Concepções Curriculares da Educação Básica da RMEF.

No entanto, como se trata de um documento muito abrangente, para a análise será considerado aquilo que for relevante aos sujeitos da temática desse trabalho: crianças imigrantes na Educação Infantil.

Como o documento tem o objetivo de falar da Educação Básica, que é composta por etapas e fases escolares, em um primeiro momento fica evidente que ele considera a existência de diversidade entre os sujeitos relativa às variadas fases de vida/ faixa etárias em que se encontram, como um aspecto mais geral.

Nessa tarefa, reconhecer a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso como categorias e sujeitos em torno dos quais o currículo precisa ser redesenhado, é algo urgente e inadiável. [...]
(p. 17)

Nem sempre a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse projeto, bem como a forma como ela é pensada, possibilita uma ampla reflexão sobre o seu papel no percurso formativo das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos

(p. 17)

No entanto, compreende que a distinção por faixa etária é uma condição passageira, visto que são períodos que os sujeitos atravessam. Enquanto outras características, como “raça e gênero” por exemplo, permanecem.

[...] classificações de gênero e raça nos acompanham por toda a vida. Entretanto, pertencer a uma determinada faixa etária é uma condição provisória” (2004, p. 267). Nesse sentido, a infância, a juventude, a adultez e a velhice são vistas como tempos de vida, tempos que atravessamos, marcados pela diversidade, pela capacidade do ser humano pensar, elaborar e empreender sempre algo novo.

(p. 35)

Ao percorrer a definição dos diferentes grupos geracionais é possível identificar características comuns, ou seja, a heterogeneidade que é própria de todo grupo social, seja ele identificado pelo gênero, pela etnia, pela cultura, pela idade. [...]

(p. 34).

Há, portanto, a compreensão de que em um mesmo grupo etário há marcas de diversidade. E, por isso mesmo, ninguém vive esses períodos da mesma forma.

Mas o documento não aborda apenas de maneira genérica. Ele também elenca alguns desses sujeitos da diversidade. É o caso de ter como um dos princípios educativos “o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na

Educação Básica”, que trata “[...] de reconhecer, valorizar e consolidar a história, a cultura e a identidade dos negros e indígenas [...] sem deixar de combater as desigualdades raciais.” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 24). Igualmente, aborda a preocupação com outro público da diversidade, que são as pessoas com deficiência, ao destacar que em 2001 a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis iniciou um “[...] processo de revisão e reestruturação dessa modalidade, com o intuito de se adequar aos novos tempos de inclusão escolar [...].” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 27) desse público.

Tudo partindo da premissa de que a Educação é um direito de todos, como por várias vezes o documento prezou em citar. Desde a introdução:

Assim, a concepção da Educação Básica se estabelece como um direito que para ser efetivado para todos, precisa contemplar duas dimensões indissociáveis: uma educação comum que necessariamente precisa ser acessível a todos, e o respeito à diferença, que demanda objetivamente, identificar que para tornar o comum acessível para sujeitos diferentes, necessita construir caminhos alternativos.

(p. 11)

Assim como também em outros momentos, ao falar dos princípios que conduzem as práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dos serviços de Educação Especial:

O direito indisponível à educação – de todas as crianças, jovens, adultos e idosos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sem exceção.

(p. 27)

Amparada nesses princípios, a Rede encontra caminhos para consolidar propostas de escolas justas, democráticas e aberta a todos. Sem dúvida uma tarefa difícil, no entanto, uma tarefa exequível e necessária.

(p. 27)

Apesar dos contextos não mencionarem em nenhum momento a população imigrante, é possível inferir que ela está inclusa nesse “todos” que tantas vezes foi mencionado. No entanto vale ressaltar que a ausência de menção específica pode “justificar” uma ausência de atenção e prática voltada a esse público.

Referente a esse contexto, Candau (2008, p. 53) problematiza:

Um segundo núcleo de preocupações relaciona-se à *articulação* entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir

o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.

Desta forma, se por um lado a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis diga valorizar as diferenças, inclusive se utiliza de um termo atual “o direito à diferença”, ao aderir um conceito discutido por Cury (2008, p. 300-301):

(...) Mas o conceito de educação básica também incorporou a si, na legislação, a diferença como direito. A legislação, mercê de amplo processo de mobilização, de disseminação de uma nova consciência, fez a crítica às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado: a ordem jurídica incorporou o direito à diferença. (...) O reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade.

(p. 11)

Por outro, ela “esquece” que não existem somente sujeitos brasileiros nas instituições, conforme excerto abaixo. Por mais que no exemplo se aluda ao histórico legislativo brasileiro, não há nenhuma “correção” na escrita do texto diretivo. Ao contrário, parece ratificar:

Assim, é mister explicitar que na história recente da democracia brasileira temos convivido com significativos empreendimentos político-educacionais que almejam construir documentos que certificam o direito à aprendizagem e a necessidade de Educação Integral dos estudantes brasileiros. É, pois, no diálogo com tais esforços que as diretrizes curriculares ora apresentadas assumem também essas duas dimensões como integrantes de seus princípios educativos.

(p. 19)

Ao partir para a forma como aparecem as questões relativas à diversidade cultural no ambiente escolar, em um primeiro momento cabe explicar que o documento fala sobre cultura com contextos e significados diversos. Como aparece no princípio “O respeito e desenvolvimento de novos e multiletramentos.” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 22):

Incorre, ainda, no desafio de trabalhar com a cultura digital no campo da educação escolar, considerando que, enquanto sujeitos, fazemos parte da construção dessa cultura. [...]

(p. 23)

Assim como também busca o reconhecimento, a valorização e consolidação da cultura dos negros e indígenas na Educação Básica municipal, por meio do princípio relativo a esse público. E, ainda, há a compreensão de “culturas juvenis”:

[...] a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. [...]

(p. 32)

Tal compreensão acerca da diversidade de modos de viver a juventude também se tem da infância. Considera-se que as crianças não a vivem do mesmo modo devido a diversos fatores que as distinguem, dentre eles a cultura.

A infância é um momento da vida, demarcado por condições estruturais, sociais e históricas, como de classe, gênero, religião, cultura. É um grupo social constituído por crianças, que assim como os adultos vivem sob os condicionantes sociais e têm suas vidas marcadas por estes, demarca-se pela heterogeneidade como sua característica central, rompendo com visões românticas de que a infância é um tempo bonito e bom para todos.

(p. 30)

Desta forma, infere-se que o documento compreende que há diversidades de culturas (por mais que não especifique se também trata daquelas relativas à origem) entre os sujeitos que estão vivenciando a infância.

Similar a isso, apresenta a preocupação com a ampliação de repertórios culturais no princípio “a elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 22):

O que supõe que o ensino qualificado se antecipa ao desenvolvimento e que a apropriação/elaboração de conhecimentos é questão fundamental para a ampliação dos repertórios culturais, a compreensão da realidade, a construção de projetos e esperanças individuais e coletivas, a geração de oportunidades, tanto quanto a construção de uma ética solidária e responsável consigo mesmo, com o outro, com a sociedade e com o planeta.

(p. 22)

Que tanto podem ser por meio das diversas outras concepções de cultura (social, musical etc.), como as que são referentes às nacionalidades dos indivíduos.

Quanto a alusão mais propriamente relativa à diversidade cultural, há no princípio “a valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 25), a importância que se dá às variadas culturas e a visão positiva que se tem de torná-las acessíveis e conhecidas pelas crianças. Do ponto de vista de uma criança imigrante é muito bom que ela conheça mais dessa cultura local em que agora se encontra, até para favorecer boas experiências nesse lugar novo e se sentir parte.

A valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global: promover nas experiências formativas a compreensão dos diferentes aspectos que compõem as marcas identitárias locais, como forma de estabelecer uma leitura situada de mundo e empreender diálogos que permitam experiências de internacionalização e vivências interculturais, locais, regionais, nacionais e mundiais.

(p. 25)

Isso permite também a ela realizar essa leitura de onde está situada no mundo. Mas cabe tencionar: quando esse trecho é mencionado refere-se também às crianças imigrantes? Não está claro, mas é possível que não. Pois a seguir continua: “e empreender diálogos que permitam experiências de internacionalização”, o que para uma criança imigrante já está acontecendo.

Além do mais, a proposta de vivências interculturais parece um tanto desconexa com aquelas intencionadas no referencial teórico. Pois no excerto parece ser preciso fazer uma busca ‘fora’ das instituições para realizar diálogos interculturais, enquanto nos referenciais teóricos a proposta é que esses diálogos sejam realizados ‘dentro’, com as crianças das diferentes culturas que já estão nas instituições. O que para a cidade de Florianópolis não é um público improvável de se ter.

Já que o documento considera, desde a Educação Infantil, que a cultura é parte de uma das dimensões humanas que precisa ser trabalhada no contexto da formação integral, como a seguir:

Especificamente em relação à Educação Infantil, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas apregoam que sua função: [...] sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (ROCHA, 201, p. 12).

(p. 26)

É preciso ser considerada a cultura da criança imigrante. Essa é parte da sua identidade e, sem ela, não se dá, de fato, uma formação integral. É nessa perspectiva que Oliveira (2019, p. 80) afirma:

[...] aceitar matrículas de estudantes de diferentes nacionalidades nas escolas, exige que se criem alternativas para reconhecer esses alunos e suas culturas; do contrário, a escola só servirá para domesticar e reproduzir o poder de uma cultura dominante.

Isso é uma responsabilidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais conferem aos Sistemas Educativos, conforme o documento analisado abordou:

Além disso, conforme explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2010, p. 824).

(p. 20)

Ao compreender o respeito aos tempos culturais e identitários dos educandos como um princípio orientador de toda ação educativa, considera-se as particularidades de cada sujeito, incluindo a criança imigrante com sua cultura e identidade própria, em 'todas' as práticas educativas.

No que tange as ações pedagógicas que o documento sugere quanto à população imigrante presente nas instituições escolares, é preciso considerar que como o documento não menciona a população imigrante presente nessas instituições, ele também não propõe nenhuma ação pedagógica referente a este público em específico. Mas apresenta princípios que são destinados a todo o público constituente da educação básica. Deste modo, cabe analisar como tais princípios possivelmente impactam a vida das crianças imigrantes.

Vale iniciar pelo princípio que trata da "infância como categoria social relevante da educação básica" (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 21). Nele considera-se que há variadas infâncias devido à diversidade de seus sujeitos e também que são elas alvos das piores condições de exclusão:

[...] ao tomar as crianças como sujeitos de direitos e a infância como categoria geracional que está na base da estruturação da sociedade, faz-se a escolha por concebê-la como relevante para a definição de diretrizes municipais. Isso se deve ao fato que, assegurar uma educação de qualidade às crianças implica em alterações nas condições sociais de todos os sujeitos, já que as crianças são as que estão expostas as piores condições de exclusão. Portanto, ao considerar as suas condições de vida e as especificidades do momento em que se encontram para planejar e propor políticas educacionais, se estará conferindo condições de acesso e qualidade de vida de modo ampliado. Sendo assim, esse princípio coloca o desafio do conhecimento das infâncias e a consideração das condições reais de vida das crianças na elaboração de políticas educacionais inclusivas.

(p. 21)

As crianças, de um modo geral, são vítimas de seus contextos socioeconômicos, já que dificilmente conseguem atuar sobre eles. Como dependentes da ação de um adulto ficam à mercê de possíveis negligências e,

muitas vezes, as instituições escolares realizam o contraponto, provendo alimento, cuidado, educação, o tempo de brincar, as boas relações, rompendo com processos excludentes, entre outros. Para as crianças imigrantes essa realidade pode ser acentuada. Somado ao fato de não serem poucas as famílias imigrantes que vivem em situação de vulnerabilidade, segundo documento que aborda o papel da assistência social no atendimento aos migrantes (BRASIL, 2016, p. 4), há questões excludentes que as escolas podem ter dificuldade em romper. Como as que são relacionadas ao idioma, que dificultam as relações com os adultos e com seus pares, o *bullying*, etc. Portanto, é preciso atentar para as várias infâncias presentes nas instituições e conhecê-las para propor políticas educacionais inclusivas.

Assim sendo é preciso que as instituições educativas tenham a temática da heterogeneidade como elemento basilar na formação dos currículos, a fim de alterar processos de exclusão social, conforme configura o documento:

No entanto, deve-se não só reconhecer tal heterogeneidade, mas tê-la como elemento basilar ao se pensar currículos, propostas, projetos políticos pedagógicos e planejamentos pedagógicos que se pretendam inclusivos. As instituições educativas têm um papel central na alteração dos processos de exclusão social.

(p. 34)

Um bom passo para romper com processos de exclusão se dá por meio das relações. Condizente a isso, o documento tem como princípio “as relações como eixo central de todo o processo educativo” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 21), que afirma:

[...] tendo em vista que as instituições educativas são organismos vivos, que arquitetam relações diversificadas no seu cotidiano, seja entre os profissionais e as crianças, destes com as famílias, das crianças entre elas e da instituição com a comunidade.

(p. 21-22)

As relações são um dos pontos mais decisivos para a população imigrante. Tanto a criança imigrante precisa criar laços nesse novo local, onde pode ser que só tem proximidade com o núcleo familiar, para se sentir acolhida, importante e parte, quanto os profissionais precisam criar relação com as crianças e suas famílias para conhecê-las e poder proporcionar uma educação que as afete e, assim, seja de qualidade. Para tanto, é preciso superar preconceitos, comodismos, barreiras linguísticas e culturais, dentre outras. Portanto, reconhecer as relações como eixo central de todo o processo educativo é também não negligenciar a educação para a

criança imigrante. Assim sendo, o princípio “o educar e o cuidar como indissociáveis e centro da ação pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 22) se aplicam:

[...] nas diferentes etapas e modalidades da educação básica todo ser humano em desenvolvimento necessita ser acolhido e encontrar nos sujeitos responsáveis pela mediação pedagógica uma presença disponível, que assegura condições de bem estar e aprendizagem. Tal pressuposto amplia a ideia de prática pedagógica, legitimando a escuta, o acolhimento e a relação próxima e respeitosa aos sujeitos centrais da educação, as crianças e estudantes.

(p. 22)

Ademais, para além da acolhida é preciso que as crianças imigrantes estejam incluídas nos processos de aprendizagem, que sejam consideradas suas dificuldades, suas conquistas, o que já sabem e o que precisam alcançar, diferentemente da mera inserção na instituição escolar. Para tanto, os princípios “o reconhecimento do direito de aprender” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 23) e “a aprendizagem como foco principal das ações educativas” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 22) vem de acordo:

O reconhecimento do direito de aprender: o que implica na garantia do acesso e o regresso à educação escolar aos cidadãos, independentemente de faixa etária, orientação sexual, raça/etnia, condição social, deficiência, religião ou gênero, dentre outras diferenças, mas, sobretudo, a permanência e o sucesso escolar, o que significa que os estudantes aprendam efetivamente e que os profissionais da educação sejam valorizados para que todos se sintam responsáveis e compromissados com uma educação de qualidade social.

(p. 23)

A aprendizagem como foco principal das ações educativas: isso nos conduz a ideia de que é necessário romper com a visão transmissiva e tradicional de ensinar, em favor de uma visão de ensino problematizadora, com sentido e significado socialmente válidos, possibilitando a formação de sujeitos intelectualmente ativos, participantes, críticos e responsáveis com as questões de seu tempo. Isso implica também assumir que o foco principal das ações educativas é a aprendizagem.

(p. 22)

É nessa concepção de que todo ser humano necessita ser acolhido, ser incluído nos processos de ensino e aprendizagem e encontrar nos responsáveis essa presença disponível, que também é preciso toda a qualificação necessária para trabalhar com tal público. Nesse quesito há outro princípio que colabora:

A formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo: [...] o reconhecimento da importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional deve ser traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério e à garantia de condições de trabalho.

(p. 22-23)

Assim sendo, ter incluso em um dos princípios o estímulo à profissionalização, à formação continuada, entre outros, é meio para buscar a aptidão ao atendimento da população imigrante presente nas instituições. Além disso, o princípio “a gestão político-pedagógica democrática” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 24) garante que essa responsabilidade e atenção a educação das crianças imigrantes não recaia somente na professora referência do grupo que tem esse público presente, mas faz parte de uma ocupação de todo o coletivo escolar. O que também favorece com o rompimento de processos de negligência, visto que o que passa despercebido a um pode chamar atenção de outro.

[...] a gestão do sistema educacional se caracteriza por um processo político democrático, mediante o qual o coletivo que compõe a instituição educacional discute, planeja, encaminha, acompanha, avalia, identificando os pontos que se destacam e os que merecem atenção, para atuar sobre eles. Todo esse processo deve ser baseado na participação ativa dos sujeitos e ter o diálogo como ferramenta fundamental para a consolidação do princípio democrático, não só no sentido das tomadas de decisão, mas também de uma educação política, que deve ser desenvolvida no contexto escolar. Nesse sentido, o Projeto de Gestão, o Regimento Escolar e, sobretudo, o Projeto Político Pedagógico, têm lugar central, ao demarcar a identidade da instituição educativa e serem frutos da elaboração coletiva, que explicita os objetivos, as diretrizes, a organização e as ações do processo educativo.

(p. 24)

Inclusive, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar porque os processos de acolhida dos sujeitos imigrantes e de interculturalidade precisam se dar em todos os espaços da instituição, visto que a criança se movimenta por todo ele. Quanto a isso o princípio “a reorganização dos tempos e espaços educativos com vistas à educação integral” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 22) afirma que para a redefinição de tempos e espaços é preciso:

Para tal, a consideração das especificidades de cada contexto, das condições de vida, das experiências dos sujeitos que constituem a comunidade escolar é primordial.

(p. 22)

Além do mais, o documento “encara” que os profissionais não devem ignorar as diferenças, mas justamente voltar o olhar para elas e descobrir as individualidades dos sujeitos:

[...] todas as idades da vida têm como marca a diversidade, o que exige “[...] olhar devagar e profundamente as realidades de pessoas, grupos e sociedades, para observar-lhes as diferenças e, assim, descobrir-lhes as propriedades” (GUSMÃO, 2003, p. 26).

(p.34)

Ao encontro disso, Candau (2016, p. 817) traz uma reflexão:

Entre as propostas das participantes consideradas elementos potencializadores da educação intercultural, foram mencionados, entre outros: conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias.

A fim de que, conforme cita o documento, ao reconhecer os sujeitos, poder redesenhar o currículo em torno deles e assim garantir a democratização do conhecimento e o fortalecimento das identidades:

Nesse empreendimento, é preciso termos uma visão ampla sobre o processo educativo, [...] e [...] implementar ações e procedimentos que assegurem a democratização do conhecimento e o fortalecimento das identidades”.

(p. 17)

Deste modo se colabora para a garantia do conhecimento (não negligenciado), um conhecimento democrático (não de supremacia de um grupo específico) e o fortalecimento de suas identidades próprias (que não ignora suas origens e vivências atuais).

3.2.3 Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

O⁵ terceiro documento analisado foi o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, concluído em 2015. Ele foi um “[...] terceiro volume de um conjunto de documentos [...] que visa definir as bases para a estruturação das orientações curriculares para a educação infantil municipal de Florianópolis.” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 7). O primeiro deles foi As Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e o segundo as

⁵ As informações dos 5 primeiros parágrafos foram obtidas na apresentação e introdução do próprio documento analisado. Disponível em: file:///C:/Users/Camila%20dos%20Santos/Downloads/18_06_2015_17.45.09.f15fd281f2a179c83213049c0423f395.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal (2012). Sendo o documento aqui analisado um aperfeiçoamento deste último.

Esses documentos que se propuseram a serem mediadores curriculares foram tecidos a muitas mãos. Desde as Orientações Curriculares houve a participação de um grupo de especialistas consultores que delinearum um texto que foi amplamente discutido pelos profissionais da Rede Municipal de Educação Infantil de 2010 a 2012 e incorporou grande parte das conclusões em sua versão final. Já para o documento atual houve uma intensa discussão e sistematização das Orientações Curriculares pelo grupo de supervisores e coordenadores pedagógicos das creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI) municipais e pelas assessoras pedagógicas da Diretoria de Educação Infantil, que foram confrontadas com a documentação (registros e planejamentos) produzida pelas profissionais das instituições de educação infantil.

Também, para dar sustentação teórica ao movimento de refinamento das orientações curriculares, foi contado com momentos de estudo e diálogo com quatro consultores. “Dessa forma, não se trata de um “novo” currículo, mas da sistematização do que já está anunciado em outros documentos e do que se faz no cotidiano das instituições.” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 12). Motivo que desobrigou a análise daqueles produzidos anteriormente, no qual esse está embasado.

Ainda, o documento atual está organizado em duas partes. Sendo a primeira focalizada na brincadeira e a segunda nos Núcleos de Ação Pedagógica (NAP). Em cada uma delas há indicativos para o planejamento articulado em grupos etários, sendo eles: bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e para todos os grupos etários, delimitando o que é fundamental ser considerado nas proposições para as crianças e objetivando a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem delas.

Ainda é importante destacar que há indicativos para as propostas que se repetem em diferentes NAP's e na brincadeira, devido a sua importância e relação com as diferentes dimensões do currículo e também há indicativos que se repetem em grupos etários distintos, também por perspectivar a constância, continuidade e aprofundamento das vivências.

Portanto, trata-se de um refinamento para orientar a prática pedagógica. Inclusive, esse caráter da ação pedagógica é muito perceptível em todo o documento. Ele apresenta toda a sistematização curricular em forma de propostas.

Partindo para a análise documental observa-se em uma primeira instância que esse documento não faz menção ao termo imigrante. Assim como, exceto o Plano Municipal de Educação [2015-2025] (apenas ao considerar a presença desses sujeitos em Florianópolis) e as Portarias, no que tange às inscrições (como já referido anteriormente), e o NAP Relações Sociais e Culturais das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF (do qual curiosamente o documento analisado nessa seção emerge. Sendo uma lapidação) que mencionam o termo “estrangeiros”, nenhum outro documento da Educação Infantil da RMEF faz menção.

Também não é apresentada nenhuma percepção relativa especificamente à criança imigrante. Porém percebe-se que considera a heterogeneidade dos sujeitos presentes nas Instituições educacionais e o respeito e a valorização desses. Assim sendo, na parte destinada ao NAP – Relações Sociais e Culturais, é que se encontram as seguintes citações mais explícitas sobre o assunto:

Terceiro, as crianças vivem processos de socialização diversos, (situadas em diferentes famílias, comunidades e atravessados por aspectos concernentes ao gênero, à etnia, à classe social) ainda que possam viver em uma mesma cidade ou sociedade, o que implica pensar a heterogeneidade constitutiva dos grupos de que estas fazem parte. Isto significa que a “ação pedagógica precisa ser orientada por um olhar que contemple as crianças em suas singularidades e subjetividades, sem desconsiderar os seus direitos na igualdade de acesso aos bens produzidos pela sociedade” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 60).

(p. 34)

[...] Assim, ao tratarmos das relações sociais e culturais como um núcleo de ação pedagógica, desejamos que estes enunciados possam: dar visibilidade e reconhecer as crianças como seres singulares e sociais; respeitar a identidade e a diferença delas e entre elas, de forma que isto não signifique a reprodução das desigualdades sociais; contribuir para novas formas de sociabilidade humana comprometidas com a democracia, com a cidadania, com a dignidade humana e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

(p. 35)

Mesmo assim, ao elencar os aspectos que compõem essas diferenças dos sujeitos percebe-se que pouco se refere a “etnias” de forma que não estejam no contexto “étnico-racial”, em que os sujeitos principais são os afros, afro-brasileiros e indígenas. Como pode ser visto também no exemplo a seguir:

Desta forma, este NAP tem como pressuposto o direito de todos à educação e o direito à diferença, pontos de partida para a efetivação de uma educação inclusiva. Os indicativos que compõem este núcleo envolvem aspectos a serem considerados e observados nas relações constituídas diariamente com as crianças nas unidades educativas, quais sejam, a igualdade de gênero, as diferenças étnico-raciais, a educação laica, a educação especial, as relações dialógicas instituição-família-comunidade, as interações entre coetâneos, não coetâneos e entre gerações, a indissociabilidade do cuidar e educar na prática pedagógica, o entendimento do espaço como “um outro” nas relações com as crianças e entre elas, e, ainda, a perspectiva de planejar tais relações interligando de forma dialógica as diferentes temporalidades das crianças no contexto coletivo.

(p. 35)

Vale ressaltar que o NAP referido também considera aspectos de estudos relacionados aos paradigmas mais atuais, como o conceito do “direito à diferença”, já abordado no referencial teórico. Uma compreensão importante para que propostas interculturais possam ser aderidas e vivenciadas nas instituições educativas.

No entanto, apesar de toda a visão de diversidade e inclusão desejadas nas instituições escolares de maneira expressa no Currículo, nota-se, por mais que essas crianças possam ser “pensadas” pelas profissionais, que o documento desatendeu em alguns excertos de forma a parecer não englobar as crianças imigrantes em sua escrita. Como pode ser observado a seguir:

Fortalecer a identidade cultural das crianças, planejando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos do município e da própria comunidade, tais como: contadores de histórias, grupos de dança, do boi de mamão, do maracatu, da capoeira, da puxada de rede, entre outras.

(p. 38)

Aqui, a grande problemática é a de que nem todas as crianças têm como “identidade cultural” a cultura local. Para fortalecer a identidade cultural de todas as crianças é preciso fornecer elementos da sua origem, que nem sempre é a florianopolitana, conforme os elementos citados acima são. Portanto, a expressão utilizada tende a exclusão. Por mais que não tenha sido a intencionalidade.

Há também outros excertos, que não se pode inferir diretamente alguma exclusão, mas que deixam uma dubiedade na interpretação:

Criar e planejar momentos de saraus literários e o contato com escritas em prosa e verso, em meio impresso e digital, elaboradas por outras crianças de diferentes etnias, idades e culturas. [...]

(p.69)

Criar intercâmbio (via e-mail, desenhos, cartas, bilhetes etc.) entre as crianças de diferentes turnos, salas, instituições, regiões, nacionalidades, para que elas tenham a possibilidade de comunicar-se com o outro, independentemente da distância e, assim, conhecer as diversas formas de escrever e, também, os elementos de outras culturas, promovendo trocas significativas. (p. 89)

Apresentar projeções de vídeos e imagens contemplando a diversidade de movimentos e sons, como as músicas e expressões corporais elaboradas pelas crianças da unidade, assim como de outras culturas e etnias [...]

(p. 129)

Tais trechos apresentam as diferentes culturas e etnias como estando “longe”, vivenciadas por crianças de outros lugares que não as das instituições educacionais municipais. O que pode levar a interpretação de duas maneiras: ou considera apresentar materiais de crianças de diferentes etnias e culturas também para as imigrantes presentes nas instituições e diferentes das delas ou está considerando que as outras culturas e etnias é sempre vivida pelo “outro distante”, e não também aquele presente nas instituições.

Portanto, há em muitos trechos o incentivo ao reconhecimento de outras origens. Mas não é explícito se o faz considerando uma prática intercultural, uma ampliação do repertório cultural (como aparece em variados momentos) daquelas nativas ou para ambos.

No que tange as formas como aparecem as questões relativas à diversidade cultural no ambiente escolar, primeiramente vale ressaltar que o documento apresenta também alguns trechos com significados distintos para a palavra “cultura”. Assim existe a cultura surda, a realidade cultural para os cegos, a cultura corporal e alguns fragmentos que podem ser interpretados como uma “cultura de classe social” (em que a variação cultural está relacionada às possibilidades de contato e acesso, ou não, com determinados elementos por conta do contexto social dos sujeitos):

Possibilitar o acesso aos diferentes gêneros textuais, ofertar a visualização da escrita de outras línguas associadas à sua cultura, como o braile e libras.

(p. 85)

Como afirma Ayoub (2001, p. 58): Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entra em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, as ginásticas, as danças e as atividades circenses [...].

(p. 64)

Organizar momentos em que os familiares das crianças possam participar e propor brincadeiras, histórias, músicas oriundas de seus repertórios culturais, de modo articulado ao planejamento das profissionais.

(p. 51)

No entanto, a designação de cultura mais presente no documento é aquela referente à origem dos indivíduos. Assim se tem:

Disponibilizar objetos e brinquedos para exploração e para as brincadeiras das crianças que deem visibilidade e revelem a diversidade de culturas, por exemplo: livros, rede, bonecas brancas, negras, indígenas, orientais (algumas podem ser confeccionadas com tecido, com as crianças e com as famílias), instrumentos musicais, tecidos de texturas e origens diferentes.

(p. 28)

Disponibilizar aos bebês imagens de diferentes origens, (através de móveis ou exposições pelo ambiente) com mulheres, homens, meninos, meninas, bebês, idosos, brancos, negros, indígenas, asiáticos, hindus, latinos, europeus, africanos, pessoas com deficiência, dentre outras, de maneira a possibilitar a construção de referências quanto à diversidade humana.

(p. 44)

Pesquisar e incluir histórias, contos e lendas que valorizem diferentes origens culturais, ampliando o repertório das crianças para além da tradição europeia. Ressalta-se que todo e qualquer material disponibilizado às crianças deve passar pelo crivo das profissionais com o intuito de analisar os conteúdos impróprios de violência, preconceito, racismo ou de discriminação. Ampliar o acervo bibliográfico da unidade, através da pesquisa constante das culturas: africana, indígena, latino-americana, oriental, entre outras, de forma a construir novas possibilidades para os planejamentos coletivos e dos grupos.

(p. 38)

Pesquisar sobre as tradições culturais, de origem afro-brasileira, indígena, europeia, oriental, dentre outras, para conhecer novos modos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra.

(p. 147)

O que, por sua vez, favorece com o rompimento da supremacia de apresentação de uma única cultura. Visto que é um meio de questionar

[...] o caráter monocultural e o etnocentrismo que explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa "universalidade" dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. (CANDAUI, 2008, p. 53).

Portanto, é um passo importante também para o rompimento de educações multiculturais com características excludentes disfarçadas de "inclusão", como é o caso da multiculturalidade assimilacionista e da diferencialista citadas no referencial

teórico. Tais características abrem espaço para promoção de uma educação intercultural, de fato inclusiva.

Outro ponto contribuinte para a educação intercultural parte do pressuposto da própria concepção de educação infantil, já anunciados nas Diretrizes Municipais de 2010, mencionada no documento analisado nesta seção:

[...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (ROCHA, 2010, p. 12)

(p. 9)

É importante ressaltar que nela se tem a compreensão de que a formação cultural dos sujeitos é realizada de uma maneira intencional. Em que o currículo, os professores e todo o conjunto educacional precisam visar ações orientadas à ampliação, diversificação e complexificação dos repertórios culturais. E assim o documento também bem entende ao afirmar:

As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais. Sendo assim, cabe-nos definir quais são os pontos de partida para a composição de um currículo que se efetiva a partir de uma base definida como fundamental às experiências educativas formais das crianças e em relação com tudo aquilo que elas trazem para as instituições, a sua curiosidade, as suas experiências de vida, os seus jeitos de perceber e significar o mundo.

(p. 9 – 10)

E é relevante destacar que tais intencionalidades não são aplicadas “ao vazio”, de maneira a julgar que todas as crianças partem do “ponto zero”, como “tábulas rasas”. Mas ao contrário, considera sujeitos que já carregam experiências de vida e culturais e é a partir disso que se desenrolará toda a prática, fazendo valer aquilo que as crianças trazem consigo.

Aliás, é essa consciência valorosa da cultura que o documento constantemente expressa. Em se tratar que é uma das dimensões humanas fundamentais, pois é inserida nela que se desenvolvem as demais dimensões. E estas, são carregadas de elementos da cultura. Assim sendo, é muito recorrente no documento expressões como “dar visibilidade”, “reconhecer”, “valorizar” à diversidade étnica e cultural, conforme mostra a figura:

“deem visibilidade e revelem a diversidade de culturas” (p. 28); “dar visibilidade e valorizar a diversidade étnica e cultural” (p. 37); “dar visibilidade à diversidade étnica, cultural” (p.52); “Dar visibilidade, bem como reconhecer, as diferentes manifestações culturais” (p. 60); “que valorizem a diversidade cultural” (p. 88).

Tal constante pode ser vista no indicativo das páginas. As expressões são citadas do início ao fim do documento. Isso evidencia a visão de diversidade cultural que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis traz e pretende prosseguir trabalhando: uma visão de respeito e acolhida e de que as Instituições Educacionais são responsáveis por formar sujeitos que assim o sejam, através dos meios citados na figura. Para tanto, preza que todos os ambientes da instituição educativa (não somente a sala de referência) manifestem a diversidade cultural, efetivando um papel semelhante ao de “ambiente letrado”.

Para todos os grupos - Inserir, cotidianamente, nos diferentes espaços da instituição educativa, artefatos da cultura local e global, tais como: canoas, balaios, redes de pesca, rendas, cestos, chapéus, tambores, redes de balanço, lenços, berimbaus, chocalhos, bonecas africanas, origamis, mandalas, entre outros.

(p. 38 -39)

Crianças bem pequenas - Incluir, nos materiais dispostos nos espaços da creche, elementos oriundos de diferentes culturas (de outras comunidades, outros países, outros povos) de modo que as crianças possam mexer, explorar, inventar possibilidades de uso, descobrir sua materialidade, etc. É importante que o conjunto destes elementos possa dar visibilidade à diversidade étnica, cultural, de forma a enunciar visual e materialmente a condição da heterogeneidade.

(p. 52)

Crianças pequenas - Organizar com as crianças materiais de diferentes origens culturais a serem disponibilizados nos espaços da creche (imagens, objetos, brinquedos, tecidos, entre outros).

(p. 59)

Tais proposições, e a configuração que atinge todos os grupos etários (como os exemplos acima evidenciam), mostram o comprometimento em abordar esse tema de modo transversal.

Com a análise até aqui relatada observa-se no documento uma visão de cultura muito bem definida e discutida, que objetiva a valorização da diversidade, o rompimento de preconceitos e exclusões, entre outros pontos positivos para a formação de uma sociedade mais humana e acolhedora. No entanto, também surgiram pontos questionadores, em que são pertinentes o tensionamento. Trata-se das intencionalidades das práticas.

Ao observar os exemplos já mencionados percebe-se que nas frases em que há a elucidação das propostas há também a manifestação das intencionalidades delas, tais como: promover trocas significativas, ampliar o repertório das crianças, construir referenciais quanto à diversidade humana, conhecer novos modos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra, enunciar a condição da heterogeneidade. Assim como também é observado em outras sugestões.

Selecionar e dispor objetos e brinquedos para exploração e ampliação das brincadeiras das crianças, com o intuito de dar visibilidade e valorizar a diversidade étnica e cultural. Disponibilizar bonecas e bonecos com traços que valorizem e deem visibilidade às diferentes origens étnicas, com o objetivo de reconhecer a diversidade.

(p.37)

Propor a construção de materiais diversos inspirados em diferentes culturas, possibilitando assim, a apropriação de diferentes saberes e a constituição de uma prática que privilegie e valorize a diversidade.

(p.58)

Organizar um acervo para circular nos diferentes espaços e grupos da unidade educativa, com coleções literárias, livros e catálogos sobre dança, teatro, circo, filmes, música, compositores e músicos nacionais e estrangeiros, a fim de subsidiar a prática pedagógica e expandir os conhecimentos e as experiências das crianças.

(p. 131)

Tais enunciados são frequentes e positivos. No entanto, em nenhum deles há clareza se a intencionalidade é a interculturalidade. O que faz questionar para quais sujeitos elas são pensadas, somente para as crianças originárias da região ou também para as advindas de outros lugares? Está em aberto. Portanto, observa-se que a diversidade cultural é muito bem aludida. No entanto, será que todos os sujeitos da diversidade são acolhidos? É possível que sim, mas ter esses questionamentos em aberto não são favoráveis para políticas que se pretendam inclusivas. Visto que podem dar vazão à negação.

Não há uma especificidade à população imigrante, nem menções que evidenciem isso. Contudo, há de se considerar que o documento está repleto de excelentes propostas pedagógicas. Que, intencionais ou não, estas podem ser trabalhadas de modo intercultural.

Referentes a Materiais Didáticos, as sugestões de práticas são:

- materiais impressos em língua estrangeira;
- um acervo com compositores e músicos estrangeiros;
- livros em quadrinho produzidos por diferentes nacionalidades;

- CD's e DVD's musicais, de filmes infantis, documentários que representem diversas culturas/ que contemplem a diversidade cultural;
- Apresentar projeções de vídeos e imagens contemplando a diversidade de movimentos e sons, como as músicas e expressões corporais elaboradas pelas crianças de outras culturas e etnias.

Já no que concerne aos ambientes, à estética, encontram-se:

- Dispor nos espaços da creche elementos oriundos de diferentes culturas
- Dispor objetos, bonecas e brinquedos com traços que deem visibilidade às diferentes origens étnicas e culturas (por exemplo: livros, rede, bonecas brancas, negras, indígenas, orientais (algumas podem ser confeccionadas com tecido, com as crianças e com as famílias), instrumentos musicais, tecidos de texturas e origens diferentes);
- Dispor livros, jornais e revistas diversificados em língua estrangeira/ com imagens que contemplem a diversidade étnica, cultural;
- Dispor imagens de diferentes origens (através de móveis ou exposições pelo ambiente) com mulheres, homens, meninos, meninas, bebês, idosos, brancos, negros, indígenas, asiáticos, hindus, latinos, europeus, africanos, pessoas com deficiência;
- Organizar espaços acolhedores e desafiadores com materialidades de diferentes culturas e etnias, considerando os indicativos das crianças;
- Incluir, nos espaços da unidade educativa, materiais de diferentes tradições culturais para que as crianças possam visualizar, explorar e elaborar diferentes usos e brincadeiras.

No âmbito das relações é sugerido:

- Proporcionar situações em que as crianças dialoguem e experienciem o respeito às diferenças, propondo práticas solidárias e não discriminatórias;
- Saraus literários e o contato com escritas em prosa e verso elaboradas por crianças de diferentes etnias e culturas;
- Planejar ações de participação das famílias e outros membros da comunidade nas mais variadas ações na unidade educativa, tais como: dramatizações, contação de histórias, brincadeiras de roda, faz-de-conta,

brinquedos e brincadeiras, músicas, cantos, apresentações folclóricas, dentre outros, proporcionando a ampliação da diversidade cultural;

No âmbito das práticas de pesquisa:

- Pesquisar sobre as tradições culturais, de origem afro-brasileira, indígena, europeia, oriental, dentre outras;
- Pesquisar e incluir contos e lendas que valorizem diferentes origens culturais;
- Organizar momentos de pesquisas sobre as diferentes culturas e a partir destes materiais, propor a contação de histórias que valorizem a diversidade cultural;

Ainda se encontram outras sugestões:

- Apresentar histórias, brincadeiras e músicas que valorizem diferentes culturas e etnias;
- Contar, ler, recontar e ouvir diariamente histórias de diferentes gêneros literários, culturas e etnias, individualmente ou em grupo;
- Propor a construção de materiais diversos inspirados em diferentes culturas.

Cabe aqui trazer a experiência de um curso ministrado por Candau para tecer diálogo. Em seu texto a autora fala sobre a vivência de uma das professoras participantes do curso:

Sem essa mudança de ótica, a interculturalidade fica reduzida a práticas pontuais e superficiais, como expressa o depoimento de uma das professoras com as quais uma participante do curso conversou: *“se a diversidade estiver ligada ao folclore, a escola tentará explorá-la através de projetos, que para ela virou uma moda. Se for ameaçador, vai ignorá-la”* (Lúcia). Podem ser destacados dois aspectos dessa fala. O primeiro é a tendência a reduzir as diferenças culturais a certas expressões, em que o que se faz é introduzir em determinados momentos, em geral eventos de caráter comemorativo, danças, músicas, comidas, de diversos grupos socioculturais considerados diferentes, sem maior preocupação de contextualização, problematização ou desnaturalização. (CANDAU, 2016, p. 817).

A crítica expressada nele é oposta ao que as práticas sugeridas no Currículo da Educação Infantil da RMEF podem promover nos espaços das instituições educativas. Ao analisar as diversas propostas elencadas é possível observar que elas não estão separadas para alguns momentos “especiais”, comemorativos, mas dizem respeito ao cotidiano escolar, aquilo que é realizado todos os dias, nas rodas

de conversas, nos ambientes, nas relações. É possível desenvolver experiências interculturais por meio dessas proposições, de forma que as crianças imigrantes tenham espaços para compartilharem seus saberes também e, juntamente, possam ser problematizadas as questões concernentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que nos últimos anos a questão da migração entrou nas agendas políticas e, com isso, conquistas legais benéficas à população imigrante. É também de se reconhecer que as políticas municipais educacionais de Florianópolis consideram em suas redações à diversidade de sujeitos, culturas e, conseqüente acolhida e interrelações. O que, por sua vez, abrange, mesmo que indiretamente, as crianças imigrantes.

Não obstante, nota-se também que a ausência de menções específicas ao público referido em grande parte dos documentos educacionais municipais (para não dizer praticamente todos), de maneira especial os curriculares, dão vazão para interpretações dúbias. Que, por conseguinte, podem converter-se em práticas inclusivas ou não para com as crianças imigrantes.

Há de se considerar ainda que as questões migratórias acontecem em um ritmo acelerado. De 2015 a 2019 houve um intenso fluxo de migração Venezuelana, devido à crise econômica e social do país. Ainda na feitura desse TCC aconteceu o recolhimento das tropas estadunidenses no Afeganistão, que facilitou a tomada do governo do país pelo Talibã, o que, por sua vez, provocou inúmeros pedidos de refúgio. Percebe-se, portanto, que desde a data de publicação dos documentos Curriculares analisados (2015) até o período atual, muitos movimentos migratórios ocorreram, dificultando com que os documentos pudessem acompanhar.

Porém, essa é mais uma razão para a instituição de um documento orientador específico que trate desse público nas instituições educativas. Com abordagens e temáticas que, senão atemporais, tenham menor previsão de mudança imediata. A exemplo do documento Orientador CGEB/ NINC *Estudantes Imigrantes: Acolhimento*, publicado pelo estado de São Paulo, em 2018 (um ano após a publicação da nova Lei de Migração de 2017). Nele consta uma série de recomendações ao acolhimento, sobre os imigrantes com deficiência, a comunicação além da língua, entre outras questões valiosas. Tais conteúdos revelam que há especificidades no trato com as crianças imigrantes, e um primeiro seria o reconhecimento de que essas crianças não são iguais entre si, vieram de lugares diferentes com costumes e culturas diferentes, com personalidades diferentes, variadas circunstâncias socioeconômicas, tendo alguma deficiência ou não. Portanto, é de grande valia um documento que primeiramente ajude a olhar

para esse grupo de crianças e, dentro dele, as especificidades e necessidade de cada uma.

Ainda, é válido destacar que Montañó e Kuhlmann (2019, não paginado) indicam que “Para o educador, é importante que as escolas busquem parcerias com projetos e outras entidades para se informar e fortalecer em termos de conscientização social e acolhimento das crianças imigrantes”. Também complementam que é importante construir uma “rede de proteção” com a ajuda de diferentes atores sociais e instituições, a fim de formar uma frente inclusiva no sistema educacional do país.

Desta forma, em Florianópolis as instituições educativas podem buscar parcerias com:

- O Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis e região (GAIRF), criado em 2014 por iniciativa da Arquidiocese de Florianópolis, que reúne mais de quinze instituições, dentre elas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que atuam diretamente com os imigrantes, e a sociedade civil. Cujas aspirações visam, através de reuniões bimestrais, integrar os imigrantes na sociedade e promover a convivência com as pessoas do local de trabalho e da comunidade em que estão;
- O Serviço Pastoral dos Migrantes de Santa Catarina (SPM – SC), uma pastoral da Igreja Católica, iniciada em 2019, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que tem como objetivo, através de reuniões, aulas de português aos migrantes, capacitações, missa em espanhol, doações, entre outros, tornar o Brasil um lugar melhor para todos que chegam, pois, migrar é um direito humano;
- Há também o Projeto de Extensão Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), uma iniciativa do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e do Comitê Nacional para Refugiados (NAIR) conveniada com a UFSC, conduzida pelo EIRENÈ - Núcleo de Pesquisa e práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e o Direito Internacional, vinculado aos cursos de Direito e Relações Internacionais, que promove apoio a Imigrantes e Refugiados. Tendo por objetivo a promoção de mudanças sociais através de diálogos não-

hierarquizados com a comunidade e da efetivação de ações emancipatórias em conjunto com refugiados, imigrantes e com os diversos atores estatais e civis que compõem a rede de ativismo nos âmbitos da mobilidade humana. Em última instância também pretende fomentar os valores da educação intercultural entre os estudantes. Tendo como atividades principais o atendimento diário a imigrantes e refugiados nas áreas de Direito Internacional e Direitos Humanos; o encaminhamento de solicitações de refúgio, reunião familiar, legalização de diplomas, regularização migratória, renovação de passaportes, elaboração de currículos, auxílio para incorporação no mercado de trabalho etc.; participação em redes de apoio; e, campanhas para arrecadação de roupas e alimentos.

- Além dessas possibilidades de parcerias, há o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), para o qual a população imigrante passou a ser direcionada após o fechamento do Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante (CRAI), a Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Lazer, entre outros órgãos.

Tais iniciativas de parcerias visam acrescentar na compreensão de quem são os sujeitos imigrantes de Florianópolis, quais suas urgências e contribuições e de que forma as instituições educacionais e esses grupos podem promover um desenvolvimento integral para as crianças imigrantes. Visto que essas estão sujeitas à vulnerabilidade social, às negligências político-pedagógicas nas instituições educacionais e às limitações nos relacionamentos em razão da diferença linguística. Assim sendo, há a necessidade de se atentar para as diferentes infâncias presentes nas instituições e conhecê-las a fim de propor políticas educacionais inclusivas e redesenhar o currículo em torno também de suas necessidades.

Desta forma, cabe retomar a importância de as instâncias responsáveis fornecerem, e os educadores buscarem também por motivação própria, toda a qualificação necessária para trabalhar com esse público. Tendo em vista, a proposta de educação intercultural como meio e que esta não se restringe a “momentos especiais”.

Mas, para além das questões anteriores:

Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. [...] Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias (CANDAUI, 2008, p. 54).

Dar voz e vez aos sujeitos imigrantes, permitir essa saída da “condição de vítima”, de sujeição alheia e dar espaços, como a todos os indivíduos, nas decisões e nos processos coletivos. Desde a Educação Infantil, favorecendo oportunidades de diálogos, de expressividade, de colaboração na organização e estética dos espaços, entre outros meios em que também a criança possa ser protagonista e possa reconhecer o quanto ela pode contribuir no coletivo.

Enfim, percebe-se pela densidade do Trabalho e o quanto ele ainda pode ser mais aprofundado e ampliado. Portanto, convém considerá-lo como um “pontapé inicial” para instigar outras pesquisas no campo da educação no Município de Florianópolis referente à população migrante.

BIBLIOGRAFIAS ANALISADAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 15287**: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Secretaria Nacional de Assistência Social. **O papel da assistência social no atendimento aos migrantes**. Brasília, mai. 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Guia/guia_migrantes.pdf Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13. 445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm Acesso em: 01 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455/pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abril. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/15444544/Direitos_humanos_educa%C3%A7%C3%A3o_e_interculturalidade_Direitos_humanos_educa%C3%A7%C3%A3o_e_interculturalidade Acesso em: 01 jun. 2021.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. Do estatuto do estrangeiro à lei de migração: avanços e expectativas. **Boletim de Economia e Política Internacional | BEPI**, Brasília, n. 26, p. 41-53, set. 2019/abr. 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

CRISTINA, Bruna. Documentário revela dificuldades enfrentadas por crianças imigrantes na escola. **MigraMundo**, São Paulo, não paginado, 04 out. 2017. Disponível em: <https://migramundo.com/documentario-revela-dificuldades-enfrentadas-por-criancas-imigrantes-na-escola/> Acesso em: 10 ago. 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/563/562> Acesso em: 01 jun. 2021.

ENRICONI, Louise. Nova lei de migração: o que muda?. **Politize!**. Florianópolis, não paginado, 06 jul. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/nova-lei-de-migracao/> Acesso em: 01 jun. 2021.

EXTENSÃO – CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO DE APOIO AOS IMIGRANTES E REFUGIADOS ACNUR ONU. **Eirenè UFSC**. Florianópolis [s/d]. Disponível em: <https://irene.ufsc.br/nucleo-de-apoio-aos-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FIGUEREDO, Luiz Orencio; ZANELATTO, João Henrique. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 39, n. 1, p. 77-90, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3073/307350907009/html/index.html> Acesso em: 01 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, set. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01, de 04 de outubro de 2017**. Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. Florianópolis: Conselho Municipal de Educação, 20 mar. 2018a. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_04_2018_16.04.06.210f838ecce966c863b23c3318d550af.pdf Acesso em: 01 jun. 2021

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2015a. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06%20(2).pdf) Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 10.735, de 28 de julho de 2020**. Dispõe sobre a Política Municipal para a População Migrante, com objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias. Florianópolis: Governo do Município, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2020/1074/10735/lei-ordinaria-n-10735-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-para-a-populacao-migrante-com-objetivos-principios-diretrizes-e-aco-es-prioritarias?r=c> Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 78/2021**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 23 fev. 2021. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/24_02_2021_8.30.51.f06156c173253ae13e3685474121567c.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, v. 3, 2015b. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/18_06_2015_17.45.09.f15fd281f2a179c83213049c0423f395%20(3).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento para Educação Infantil. **Orientações para o processo de inserção das crianças na educação infantil**. Florianópolis, 2018b. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/11_02_2019_14.18.40.72ca5405f48d27920ab6eb76d811a658%20(2).pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Relações Sociais e Culturais**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.09.31.5e305ed531cd4be5235afad5f0e44931%20(2).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FRANCISCO. **Íntegra da mensagem do Papa “Não se trata apenas de migrantes”**. Vaticano: não paginado, 27 mai. 2019. Disponível em:
<https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2019-05/integra-mensagem-papa-dia-mundial-migrante-refugiado.html> Acesso em: 21 ago. 2021.

GUAGLIANO, Carolina. Florianópolis se torna 2º município no Brasil a ter política municipal para a população migrante. **MigraMundo**, São Paulo, não paginado, 06 ago. 2020. Disponível em: <https://migramundo.com/florianopolis-se-torna-2o-municipio-no-brasil-a-ter-politica-municipal-para-a-populacao-migrante/> Acesso em: 01 ago. 2021

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMIGRAFLORIPA. BLOG DO GRUPO DE APOIO A IMIGRANTES E REFUGIADOS EM FLORIANÓPOLIS (GAIRF). **O GAIRF**. Florianópolis, s/d. Disponível em:
<https://imigrafloripa.wordpress.com/quem-somos/> Acesso em: 01 ago. 2021.

IMIGRANTES EM SANTA CATARINA E O MERCADO DE TRABALHO. **Serviço Pastoral dos Migrantes de Santa Catarina (SPM-SC)**. Florianópolis, 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.spm-sc.com/post/imigrantes-em-santa-catarina-e-o-mercado-de-trabalho> Acesso em: 01 ago. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, Danielle. Que futuro estamos deixando para as crianças migrantes? **MigraMundo**, São Paulo, não paginado, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://migramundo.com/que-futuro-estamos-deixando-para-as-criancas-migrantes/> Acesso em: 10 ago. 2021.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele [org.]. **Educação Infantil: construção de sentidos e formação**. 1. Ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

MONTAÑO, Carolina; KUHLMANN, Mariana. Crianças migrantes: desafios para uma perspectiva humana no Brasil e no exterior. **MigraMundo**, São Paulo, não paginado, 12 out. 2019. Disponível em: <https://migramundo.com/criancas-migrantes-desafios-para-uma-perspectiva-humana-no-brasil-e-no-exterior/> Acesso em: 10 ago. 2021

OLIVEIRA, Leila Maria de. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo**. Doutorado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22442/2/Leila%20Maria%20de%20Oliveira.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da Pandemia de COVID-19 e Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional**. [2020 ou 2021]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 10 jun. 2021.

QUEM SOMOS NÓS? **Serviço Pastoral dos Migrantes de Santa Catarina (SPM-SC)**. Florianópolis [s/d]. Disponível em: <https://www.spm-sc.com/sobre-nos> Acesso em: 01 ago. 2021.

RIBEIRO, Júlia Dolce. Especial infância e Refúgio – Enrico, entre caronas, lagartixas e o Cristo. **MigraMundo**, São Paulo, não paginado, 14 fev. 2017. Disponível em: <https://migramundo.com/especial-infancia-e-refugio-enrico-entre-caronas-lagartixas-e-o-cristo/> Acesso em: 01 jun. 2021.

RUSSO, Kelly; BORRI-ANADON, Corina. Interculturalidade e inclusão na educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 24-51, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/Interculturalidade%20corina%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/Interculturalidade%20corina%20(1).pdf) Acesso em: 01 jun. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Governo do estado de São Paulo. **Documento Orientador CGEB/NINC. Estudantes Imigrantes: Acolhimento**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf Acesso em 01 ago. 2021.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 57. 533, de 15 de dezembro de 2016**. Regulamenta a Lei nº 16. 478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante. São Paulo: Governo do Município, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2016/5753/57533/decreto-n-57533-2016-regulamenta-a-lei-n-16478-de-8-de-julho-de-2016-que-institui-a-politica-municipal-para-a-populacao-imigrante> Acesso em: 01 jun. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/ppcav/Downloads/9857-Texto%20do%20Artigo-29457-1-10-20090318.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

STROPASOLAS, Pedro. Morosidade da PF impede acesso de imigrantes indocumentados a auxílio e vacinação. **Brasil de Fato**, São Paulo, não paginado, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/25/morosidade-da-pf-impede-acesso-de-imigrantes-indocumentados-a-auxilio-e-vacinacao> Acesso em: 10 ago. 2021.

REFERÊNCIAS

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 01/2009.** Fixa normas para educação infantil no âmbito do sistema municipal de ensino do município de Florianópolis, Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/04_11_2009_17.24.26.6f956e238a7764960def8d1f20a97fb8%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/04_11_2009_17.24.26.6f956e238a7764960def8d1f20a97fb8%20(1).pdf) Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02/2009.** Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.10.32.5f20f910f7671c099265a31486ea8dcd.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 03/2009.** Fixa normas para a elaboração do projeto político pedagógico e regimento das instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.10.02.5254a4ace9d8a55c1191f8ece42a7736.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01/2013.** Modifica os artigos 2º, 14 (parágrafo 3º) e 23 da Resolução CME nº 02/2011. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2013_17.15.52.1c9339568285909db8ed5807c4a91dcc.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 03/2015.** Unifica a denominação das instituições públicas de educação infantil do município de Florianópolis. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_04_2018_11.12.17.098f85f063d4c0a78bf4f1d979a03e58.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações para o Teletrabalho.** Florianópolis, [2020?]. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/17_04_2020_11.55.29.9bfb869eb3b7a56dd41e65161e7a4224%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/17_04_2020_11.55.29.9bfb869eb3b7a56dd41e65161e7a4224%20(1).pdf) Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação [2015-2025].** Florianópolis: 1 ed. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_10_2018_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_10_2018_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64%20(1).pdf) Acesso em: 10 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 241/2016**. Normatiza a rematrícula, a transferência por zoneamento e a matrícula da pré-escola, para o ano letivo de 2017 na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/ppcav/Downloads/04_11_2016_15.53.37.abb64c499df01f3735c9fd42f9df02ac.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 029/2017**. Dispõe sobre o processo de permuta para as crianças matriculadas nas creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para o ano de 2017. Florianópolis, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/ppcav/Downloads/16_03_2017_13.42.27.0e0a07ec4cd45cbb1ecaac7042ee9e3e.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 034/2017**. Estabelece as diretrizes para rematrícula e matrícula para o atendimento das crianças em creche, para o ano letivo de 2017, na rede municipal de ensino de Florianópolis e regulamenta o processo de seleção quando a demanda superar a oferta de vagas. Florianópolis, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/ppcav/Downloads/16_03_2017_11.59.32.1077385b45fc5c3c16125f9e3a743600.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 568/2017**. Estabelece as diretrizes para o programa creche de verão para o ano letivo de 2018 nas unidades de educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis e regulamenta o processo de seleção quando a demanda superar a oferta. Florianópolis, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/ppcav/Downloads/20_11_2017_12.58.16.45eec2c8db37c285b7a958ebe12769d9.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 07/2018**. Dispõe sobre a Organização e o funcionamento das unidades educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis: 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/11_02_2019_14.18.40.72ca5405f48d27920ab6eb76d811a658%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/11_02_2019_14.18.40.72ca5405f48d27920ab6eb76d811a658%20(3).pdf) Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8%20(2).pdf) Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil. **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis. Recontextualização Curricular**. Florianópolis, s/d. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/17_04_2020_11.54.29.c99ba38bd2177e15f057d216cb3ac9e0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/17_04_2020_11.54.29.c99ba38bd2177e15f057d216cb3ac9e0%20(1).pdf) Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento para Educação Infantil.

Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil.

Florianópolis: 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/ppcav/Downloads/15_02_2018_13.42.47.06cfbcb8ebfbc79da2ebcbbf57bac63%20(2).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Gerência de Articulação Pedagógica.

Orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil.

Florianópolis: 2016. Disponível em:

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/docx/12_12_2016_13.15.36.d7729df266af8dd25fd537d83420c2bf.docx Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Gerência de Articulação Pedagógica.

Orientações quanto ao uso das mídias na Educação Infantil.

Florianópolis: 2016. Disponível em:

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/docx/12_12_2016_13.19.06.1ad6f9ddc1dbf0786b224db4b18ded2a.docx Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil.

Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Brincadeira.

Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:

file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.08.15.ca5af4d5b9d90ee0c7d4ef95d9ca12fb%20(2).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil.

Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Diretrizes.

Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:

file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.07.23.2222d0b553a3286bd6b7accf987ef3bb%20(1).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil.

Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Estratégias de Ações Pedagógicas.

Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:

file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.15.02.2b522604ceffbdac794799abc0767711%20(1).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil.

Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Ficha Técnica.

Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:

file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.05.36.29ec703215250a2cf35b1d529bad240b%20(2).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Índice, Apresentação, Introdução.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.06.47.a66b98cbd12ef7d471cf1c94aee2b4ef%20(1).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Linguagem Oral e Escrita.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.10.22.0e088f005a46dc202c9074f60dd91f03%20(1).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Linguagem Sonora.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.12.53.cfd4b023a1004291c0ef697fb1901f40%20(2).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Linguagem Visual.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.11.05.3588ab670ee893be1c3f67e9ae2fee16%20(3).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Referências.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.15.42.475ad3da9cb5cdf40ada9280c3d49dfd%20(1).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Relação com a Natureza.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/26_12_2012_10.13.52.fbcd2fa32b7d6646f7dd7b6c9d5c9d9b%20(2).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações sobre o sono na Educação Infantil.** Florianópolis, 2011. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/16_02_2011_10.59.18.959fb1c8311f3151cf7d340c8bb9dd8f%20(1).PDF Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a%20(2).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis, 2016. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/27_09_2019_7.20.09.e37692d403fcdcd97a84c5c7aa507172%20(1).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Saúde. Assessoria Jurídica. **Instrução normativa 001/SMS/SME/2014**. Florianópolis, 2015. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/22_05_2015_15.13.04.4b681c63be8a9adfd7bff4a6b051d0fd%20(1).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Portaria nº 33/2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis, 2021. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/25_06_2021_10.37.52.a1c7330b9dae34ffb6d58cb5edb4e1c1%20(1).pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Portaria nº 345/2018**. Estabelece as diretrizes para matrícula, inscrição, matrícula, transferência e permuta das crianças na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis para o ano letivo de 2019. Florianópolis, 2018. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/19_10_2018_14.27.36.9e4d1e1120647c82857e36553a57a9dc.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Portaria nº 574/2017**. Florianópolis: 2074 ed., p. 7, 24 nov. 2017. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/01_12_2017_10.34.49.87db2ce5fd453df9ff488830bfc6ac4a.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 028/2017**. Dispõe sobre o processo de transferência interna e externa das crianças matriculadas para o ano letivo de 2017 na pré-escola. Florianópolis, 2017. Disponível em:
file:///C:/Users/ppcav/Downloads/16_03_2017_13.44.33.552b8a13fc690729c7ae3ced9d8d79ee.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 528/2017.** Estabelece as diretrizes para matrícula, inscrição, matrícula, transferência e permuta das crianças na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis para o ano letivo de 2018. Florianópolis, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/ppcav/Downloads/20_10_2017_15.15.03.98c7b67cb106d694e0af81b6489235a1.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 539/2017.** Estabelece criação de projeto piloto para organização do turno de atendimento na creche Lausimar Maria Laus e no núcleo de educação infantil professora Otília Cruz da rede municipal de educação infantil de Florianópolis para o ano letivo de 2018. Florianópolis, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/ppcav/Downloads/27_10_2017_10.54.43.0f2dcabbe91e3efb1852b2548925c7e2.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 361/2018.** Estabelece as diretrizes para o programa “educar no verão” para o ano de 2019 nas unidades de educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/ppcav/Downloads/01_11_2018_15.17.11.c2d723748ab93e1d3e46870d1263148e%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ppcav/Downloads/01_11_2018_15.17.11.c2d723748ab93e1d3e46870d1263148e%20(1).pdf) Acesso em: 01 jun. 2021.