

ESCOLA, MIGRAÇÃO E INCLUSÃO: novas realidades, velhos desafios

Luciane Maria Schindwein¹
Maria Luiza de Souza e Souza²
Deborah Grajzer³

Resumo: A migração internacional permanece crescendo nos últimos anos. Compreender suas dinâmicas e impactos é essencial para tomada de decisões políticas efetivas. Dentre os grupos deslocados de seus países de nascimento estão as crianças. A recepção e o acolhimento nos países de destino têm impacto direto no acesso à educação e na matrícula escolar. No caso do Brasil, a chegada de crianças haitianas, ucranianas, russas, colombianas, venezuelanas, entre outras nacionalidades, nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido um elemento desafiador e de reflexão. Esta nova realidade vem se somando aos desafios dos professores no cotidiano escolar. Nosso objetivo, neste artigo, é discutir a inclusão de modo mais amplo, incluindo os desafios da diversidade étnica das crianças, a partir dos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, especialmente nos estudos realizados por Vigotski entre 1929 e 1934. As discussões aqui empreendidas se apoiam em duas teses de doutorado concluídas em 2022 (Souza) e 2024 (Grajzer). As relações de ensino em uma escola pública são problematizadas a partir de novas configurações de matrícula, incluindo crianças migrantes e refugiadas, com o intuito de compreender possibilidades de superação de desafios em relação à língua, costumes e culturas.

Palavras-chave: Infância. Migração. Inclusão Educacional. Psicologia Cultural.

SCHOOL, MIGRATION AND INCLUSION: New Realities, Old Challenges

Abstract: International migration has continued to grow in recent years. Understanding its dynamics and impacts is essential for making effective political decisions. Among the groups displaced from their countries of birth are children. Reception and reception in destination countries has a direct impact on access to education and school enrolment. In the case of Brazil, the arrival of Haitian, Ukrainian, Russian, Colombian and Venezuelan children, among other nationalities, in the early years of primary school has been a challenge and an area for reflection. This new reality has added to teachers' challenges in everyday school life. Our aim in this article is to discuss inclusion in a broader sense, including the challenges of children's ethnic diversity, based on the theoretical contributions of cultural-historical psychology, especially the studies carried out by Vygotsky between 1929 and 1934. The discussions undertaken here are based on two doctoral theses completed in 2022 (Souza) and 2024 (Grajzer). Teaching relationships in a public school are problematised based on new enrolment configurations, including migrant and refugee children, in order to understand possibilities for overcoming challenges in relation to language, customs and cultures.

Keywords: Childhood. Migration. Educational Inclusion. Cultural Psychology.

¹ Doutorado em Psicologia da Educação PUC/SP. Professor pesquisado do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lucianeschindwein@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2022), membro do GRUPO DE PESQUISAS E ESTUDOS VIGOTSKIANO, ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (GECRIARP - UFSC) e professora na rede municipal de Reykjavik (Reykjavikurborg - Iceland). E-mail: souzasmarialuiza@gmail.com

³ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga e bacharel em Relações Internacionais. Membro do GECRIARP: Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de professores. E-mail: deborahgrajzer@gmail.com

ESCUELA, MIGRACIÓN E INCLUSIÓN: nuevas realidades, viejos retos

Resumen: La migración internacional no ha dejado de crecer en los últimos años. Comprender su dinámica y sus repercusiones es esencial para tomar decisiones políticas eficaces. Entre los grupos desplazados de sus países de nacimiento se encuentran los niños. La acogida y recepción en los países de destino tiene un impacto directo en el acceso a la educación y la escolarización. En el caso de Brasil, la llegada de niños haitianos, ucranianos, rusos, colombianos y venezolanos, entre otras nacionalidades, en los primeros años de la escuela primaria ha supuesto un reto y un ámbito de reflexión. Esta nueva realidad se ha sumado a los retos de los profesores en el día a día de la escuela. Nuestro objetivo en este artículo es discutir la inclusión en un sentido más amplio, incluyendo los desafíos de la diversidad étnica de los niños, a partir de los aportes teóricos de la psicología histórico-cultural, especialmente de los estudios realizados por Vygotsky entre 1929 y 1934. Las discusiones aquí emprendidas se basan en dos tesis doctorales concluidas en 2022 (Souza) y 2024 (Grajzer). Se problematizan las relaciones pedagógicas en una escuela pública a partir de nuevas configuraciones de matrícula, incluyendo niños inmigrantes y refugiados, con el fin de comprender las posibilidades de superar los desafíos en relación con el idioma, las costumbres y las culturas.

Palavras-clave: Infancia. Migración. Inclusión educativa. Psicología Cultural.

Introdução

A mobilidade de grupos humanos em contextos adversos e a necessidade de migração entre países têm sido fenômenos recorrentes ao longo da história. No mundo ocidental, esse fenômeno se intensificou após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que levou os países a se reorganizarem e a buscar alternativas para regulamentar os fluxos migratórios. Como resultado, foram estabelecidos, por meio de instrumentos jurídicos internacionais, conceitos como o refúgio.

A Convenção de Genebra, relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, define os refugiados como pessoas que foram obrigadas a deixar seu país de origem ou eventual residência devido perseguições sistemáticas, seja de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas (ONU, 1951). Posteriormente, o termo foi estendido àquelas pessoas obrigadas a deixarem seus países por conflitos armados, violência generalizada, dominação estrangeira ou graves violações de direitos humanos.

Em acordo com o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (2018), migrantes e refugiados são grupos distintos, regidos por estruturas legais separadas. É importante destacar que somente os refugiados têm direito à proteção internacional específica. Ao contrário dos refugiados, migrantes podem optar por voltar para casa e continuarão a receber proteção de seu governo (Grajzer, 2024). Logo, o refúgio se configura como uma situação particularizada que envolve uma modalidade específica dos movimentos migratórios.

A preocupação com a situação das crianças migrantes e refugiadas é algo recente e pouco investigado, sobretudo no Brasil. A migração nem sempre é um ato voluntário e diversos são os fatores que levam as crianças a migrarem, sejam conflitos armados, desastres naturais, crises humanitárias, violações de direitos, tráfico de pessoas, ou mesmo a venda da criança pelos próprios pais ou responsáveis.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, se configura como o marco legal mais importante na defesa dos direitos humanos da criança, consolidando o pressuposto da criança como um sujeito de direitos. Por ter força de lei internacional, os Estados não poderiam violar seus preceitos, como também deveriam tomar as medidas positivas para promovê-los (Veronese, 1999). Destaca-se, sobretudo, o princípio do superior interesse da criança e a Doutrina da Proteção Integral como novos paradigmas à comunidade internacional.

Em 2015, aproximadamente 50 milhões de crianças em todo o mundo viviam como migrantes, refugiadas ou deslocadas internas (em seus próprios países). Estima-se que, dentre estas, 28 milhões migraram em virtude da violência e de conflitos armados, representando o dobro de crianças refugiadas em comparação com a última década. Outras 20 milhões deixaram suas casas em virtude da extrema pobreza ou devido à violência por parte de grupos criminosos (UNICEF, 2016).

O Relatório *O Global Trends* indica que das 82,4 milhões de pessoas deslocadas de maneira forçada em 2020, 5,7 milhões representavam refugiados palestinos sob o mandato da UNRWA, seguido por 3,9 milhões de venezuelanos deslocados (este dado não inclui refugiados e solicitantes de refúgio). Esses dados indicam que 1% da população mundial encontra-se em deslocamento. Embora as crianças representem 30% da população mundial, correspondiam a 42%¹⁸ de pessoas deslocadas de maneira forçada em 2020 (ACNUR, 2021).

O aumento no fluxo de crianças migrantes impacta o posicionamento dos Estados em relação ao acolhimento, integração local e acesso a saúde e à educação dessa população no país de recebimento (Grajzer, 2024). De acordo com Bhabha (2014), o problema da migração infantil não seria sua invisibilidade, mas a ambivalência com que os Estados lidam com a questão, ora pautados pelo compromisso internacional de proteger as crianças e seus direitos, ora pelo direito estatal soberano em realizar o controle migratório, expulsando e abandonando esses sujeitos.

De acordo com Grajzer (2024), os movimentos migratórios se intensificaram no Brasil

nos últimos cinco anos e a problemática a respeito do acesso a direitos fundamentais acabou por originar a elaboração de legislação própria, políticas públicas, programas e relatórios capazes de orientar essa população a respeito de direitos, regularização migratória, mecanismos de proteção e integração. Por isso, a importância em se discutir e pesquisar o fluxo migratório infantil no Brasil, a partir da Doutrina da Proteção Integral e da inclusão escolar.

Outro ponto de discussão, refere-se às concepções de criança e infância que se desenvolveram no Ocidente, as quais refletiram determinadas formas de perceber e compreender essas categorias. Ao longo da história, as representações e o papel da criança também passaram por transformações nas diversas culturas. Nesse processo, a família e a escola foram se estabelecendo e se institucionalizando como espaços fundamentais para a educação e o cuidado das crianças.

A escola passa a se configurar, portanto, como local privilegiado de socialização das novas gerações. Nesse espaço, a criança depara-se com parte do legado cultural sistematizado ao qual tem direito (Grajzer, 2024). O ingresso das crianças na escola é um momento de grande significado e, em muitos casos, configura-se como o primeiro ambiente de socialização dos pequenos fora do seio familiar.

O início do século XX é marcado por uma ampliação dos estudos sobre a criança e a Psicologia se consolida como campo de conhecimento. Logo, pesquisadores desta área, tais como Piaget (1896-1980), na Suíça e Wallon (1879-1962), na França, irão empreender estudos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil, refletindo indelevelmente nas compreensões de ensino e de aprendizagem escolar.

Na Rússia, Vigotski (1896-1934) e colaboradores buscavam compreender o processo de desenvolvimento do homem por meio de uma abordagem genética, que busca compreender o processo de humanização do homem a partir de suas relações sociais, culturais e históricas. O aprendizado influencia os modos de ser e agir da criança, transformando suas bases de origem biológica em funções superiores, como a atenção voluntária, a memória, a linguagem, por exemplo. A partir dessa perspectiva teórica e metodológica o processo de escolarização é fundamental para o desenvolvimento humano, principalmente por tratar da aprendizagem de um modo sistemático, hierárquico, organizado. Os conhecimentos aprendidos no dia a dia são impactados e confrontados na escola, produzindo crises, problemas questões, que transformam a existência.

Vigotski explicita a ideia de *reelaboração, de transformação* (conversão para Pino, 2005) do que a criança significa para si a partir dos significados indicados ou mobilizados pelo grupo social e cultural no qual está inserida. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada sujeito, elementos essenciais para o desenvolvimento humano, são forjados pelas relações sociais, culturais e históricas de acordo com o meio no qual a criança está inserida.

Em nossos estudos, a infância é uma construção social e cultural que se forja em espaços e tempos passíveis de vivências e experiências para as crianças. A infância é compreendida como uma categoria social. As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e categoria social (Grajzer, 2024).

Neste sentido, os estudos sociais da infância inserem-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social, contribuindo para a interpretação e discussão das condições de vida impostas às crianças refugiadas e migrantes. Apesar da migração infantil ser um fenômeno social crescente e presente tanto na literatura, no cinema, quanto na fotografia e meios midiáticos, poucas são as histórias que tem como foco a experiência vivida pela própria criança que migra, as razões que a levam a migrar, as travessias e jornadas que percorrem, bem como sua integração no país de recebimento. E, menos ainda, se discute a presença destas crianças nas escolas.

Em pesquisa realizada entre os anos 2019 e 2023, Grajzer acompanhou os fluxos migratórios na fronteira norte do Brasil (no município de Pacaraima/RR). As condições de vida das crianças migrantes e refugiadas venezuelanas no Brasil, por exemplo, indicam que o acesso à educação se constitui em medida protetiva para estas crianças. Nota-se que a integração e o acolhimento perpassam tanto as organizações governamentais; sociedade civil (ongs), quanto as organizações internacionais do Sistema ONU e independentes, como o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) e o Médicos Sem Fronteiras (MSF) (Grajzer, 2024).

É a partir deste contexto que problematizamos a inserção e permanência de crianças migrantes no sistema de educação brasileiro. A migração passa a ser um fenômeno constante em nosso país e, com isso, a chegada frequente de crianças de outras nacionalidades nas escolas,

exige que esta discussão seja ampliada, incluindo-se a formação, sensibilização e o trabalho docente dos professores da educação básica para com essa temática.

Compreendemos que problematizar a organização do trabalho de docência, seus desafios e possibilidades diante da diversidade cultural que chega em suas classes escolares, é fundamental para a garantia de vivências (Vigotski, 2018) positivas da criança em idade escolar.

Conforme a Lei 9474 de 22 de julho de 1997, o refugiado é uma pessoa que deixou seu país de origem ou habitual residência por temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas ou por motivo de grave e generalizada violação de direitos humanos. Essa classificação contempla tanto a definição presente na Convenção relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951 e seu Protocolo Adicional de 1967, quanto a extensão do conceito presente na Declaração de Cartagena de 1984, no âmbito da América Latina.

Segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o Brasil reconheceu até o final de 2020, 50.099 pessoas refugiadas de diversas nacionalidades. Somente em 2020, foram realizadas 28.899 solicitações da condição de refugiado. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas, entre 2011 e 2020, é a venezuelana, com 46.412, seguida pelos sírios com 3.594 e os congolezes com 1.050. Nota-se que houve uma diminuição considerável de solicitações, apresentando uma variação negativa de -65% se comparado com 2019, quando as solicitações chegaram a 82.552, maior quantidade já registrada em um único ano.

Entre de 2019 e 2020, em decorrência da pandemia pelo Covid-19, aumentaram as restrições à circulação de pessoas e um maior aumento de controle de fronteiras, o que gerou uma diminuição dos percentuais de mobilidade de pessoas no mundo.

Para Milesi (2008), os refugiados chegam ao país de destino muitas vezes sem a perspectiva de reestruturar suas vidas. Assim, a formação de redes de assistência passa a ser fundamental para acolher e receber essa população. Esse fato também se dá porque no caso de migrações forçadas, ainda há muitas pessoas que desejam retornar ao país de origem.

Apesar do Brasil apresentar uma legislação considerada avançada e que contempla a permanência desse contingente populacional, faz-se necessário, estudos que distingam as características e especificidades dos diferentes fluxos migratórios. A integração local também se faz fundamental já que no contexto do refúgio além de chegarem ao país com uma situação

jurídica específica, muitos acabam passando por dificuldades financeiras, psicológicas, linguísticas e culturais.

Educação como um direito

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece pela primeira vez na história do Brasil a educação como um direito humano, portanto, um direito de todos – um direito universal. Tal documento objetiva o combate às desigualdades educacionais e defende a garantia aos direitos à educação para todos os brasileiros. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). É também a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) que define a igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola. O Artigo 206 (Brasil, 1988) indica os princípios que norteiam o ensino no Brasil e consideramos importante destacar o inciso primeiro, que define: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Recebe destaque também o Artigo 206, em seu inciso IV, que regulamenta a: “... IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Este mesmo artigo, em uma inclusão pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020, define um novo princípio da educação brasileira, a: “... IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Consideramos importante mencionar, ainda, o Artigo 211, em seu inciso segundo, ao definir que: “... § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996) é outro documento importante para a educação brasileira. Trata-se de um documento normativo que regulariza a organização da educação nacional a partir dos indicativos da constituição brasileira (Brasil, 1988). A LDBen 9394/96 (Brasil, 1996) reafirma os princípios de oferta da Educação Básica expostos na Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

A LDBen, no Artigo 4º regulamenta que é dever do Estado oferecer a educação pública escolar. Este mesmo artigo define que a educação básica é obrigatória para toda população brasileira de 4 aos 17 anos de idade. A educação básica, portanto, contempla três etapas: a) pré-escola; 2) ensino fundamental e c) ensino médio. No que compete à etapa do Ensino Fundamental, o documento regulamenta que: 147 Art. 32. O ensino fundamental obrigatório,

com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), constitui-se em documento fundamental na história da infância no Brasil (Faleiros, 2011), uma vez que determina e reforça a responsabilidade do Estado e da sociedade para com a proteção integral e a garantia dos direitos humanos básicos a todas crianças e adolescentes até os 18 anos de idade.

Neste documento (Brasil, 1996) é o Artigo 4º que enfatiza a educação como um direito humano: “Art. 4o - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Mencionar o ECA (Brasil, 1990) inspira uma discussão sobre os direitos das crianças e as implicações desta política pública para a infância, e isto inclui a infância da criança imigrante.

Dialogar com a legislação da educação brasileira na atualidade requer a menção, também, à Lei nº 13.005, promulgada no ano de 2014 e intitulada de Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014). Neste documento define-se uma política pública que planeja a educação brasileira por uma década, portanto, está em vigência até o presente ano. O documento organiza 20 metas para a educação, a serem atingidas no período e prevê-se diminuir ou eliminar as desigualdades educacionais. Sobre o PNE (BRASIL, 2014), consideramos importante citar a Meta 2, em que se atribui o objetivo de universalizar o ensino fundamental de 9 anos, garantindo que 95% das crianças concluam esta etapa da educação básica na idade adequada. As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE preocupam-se com a formação dos professores que atuam na educação básica. A meta 15 objetiva garantir que todos os professores da educação

básica obtenham formação específica em nível superior, isto é, nos cursos de licenciatura. A meta 16 define a formação continuada docente e indica o objetivo de formar em nível de pós-graduação pelo menos 50% dos professores da educação básica. A meta 17 discute a valorização da carreira docente e, a meta 18 objetiva a implementação de planos de carreira docente e indica que: “para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (Brasil, 2014).

Os documentos de políticas públicas que orientam a educação básica no Estado de Santa Catarina estão disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado (SED). O Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015) foi aprovado para o decênio de 2015-2024 e, no Artigo 2, elenca doze diretrizes para a educação estadual: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; educação pública; do Estado; VI – promoção do princípio da gestão democrática da VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos profissionais da educação; X – promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; XI – priorizar a instituição do ensino integral na rede educacional pública catarinense; e XII – priorizar os investimentos educacionais nos Municípios e regiões com níveis baixos de IDH e IDH-E.

Embora o documento da Proposta Curricular do Estado esteja em uma terceira versão de atualização, desde a década de 90 investe-se na perspectiva histórico-cultural como fundamento teórico e metodológico para o ensino no Estado. É preciso destacar que o estado de Santa Catarina foi um dos primeiros estados brasileiros a citar o referencial teórico da perspectiva histórico-cultural nos documentos de política pública para a educação.

O diálogo sobre a oferta da educação pública brasileira pode ser ampliado mediante aos dados publicados no Portal do Observatório do PNE, um serviço que monitora o avanço das

metas do PNE para além dos dados do senso escolar publicados pelo INEP anualmente. Esta é uma referência importante para interpretarmos os números em diálogo com os objetivos da educação brasileira. É possível dialogarmos com os dados relacionados a Meta 2 do PNE (BRASIL, 2014) que é de universalizar até 2024 o Ensino Fundamental de 9 anos, matriculando 100% das crianças em idade entre 6 e 14 anos nas escolas de educação básica. Acompanhamentos a evolução desta meta a partir de o ano de 2012, em que 96,7 % das crianças de 6 a 14 anos de idade tinham matrículas na educação básica. No ano de 2020, 53 <https://observatoriodopne.org.br> 155 o número de crianças matriculadas subiu para 98%. Apesar de estarmos diante de um dado positivo, afinal, mais crianças acessam a educação básica, nos preocupa o fato de 2% das crianças entre 6 e 14 anos ainda não estarem matriculadas nesta etapa do ensino brasileiro. Resta-nos questionar: onde estão estas crianças? É preciso destacar que vivemos, em 2020 e 2021, situações de afastamento e retorno gradual ao ensino presencial no período pós pandemia da COVID-19.

A breve informação sobre a realidade da educação brasileira conduz-nos a ideia de Vigotski (1996) na qual afirma que “... as leis gerais da pedagogia só podem ser leis científicas quando são igualmente aplicáveis a todo campo da educação” (p. 430). Afinal, esse primeiro dado permite-nos concluir que 2% da população de 6 a 14 anos de idade não está na escola e, portanto, não têm o seu direito humano à educação assegurado. Tal fato corrobora para a importância de enfocarmos e criticarmos as desigualdades educacionais de modo a superá-las. É importante citarmos outro dado referente a Meta 2 do PNE, que diz respeito ao objetivo de, até 2024, garantir que 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental até os 16 anos de idade. Como resultado parcial, o Observatório do PNE publica que, em 2020, apenas 82,4% dos estudantes matriculados nas escolas concluíram o ensino básico na idade indicada (entre 14 e 16 anos de idade). O número apresenta-se como positivo, afinal a meta demonstra estar sendo atingida. No entanto, chama-nos atenção a parcela de 17,6% dos estudantes que não concluíram o ensino fundamental no tempo previsto. Restar-nos questionar e compreender o que, de fato, ainda nos escapa para garantirmos igualdade de acesso e permanência de todos os estudantes na escola.

Para problematizar o trabalho da docência e as relações de ensino como o um direito universal na e com a infância, parece-nos acertado recorrer aos estudos de Vigotski no campo da ciência da Pedologia. Afinal, se o objeto de estudo da Pedologia é o desenvolvimento da

criança (Vigotski, 2018), consideramos importante mapear quais as indicações do autor para que a professora da infância assuma a autoria do seu método de trabalho e de análise da realidade em que se insere junto as crianças. Os indicativos de Vigotski (2018) nos levam a compreender que a premissa para a professora elaborar o seu método de trabalho é, por sua vez, considerar o método pedológico, em que compreende o ser um humano como uma unidade em suas esferas biológicas, social, cultural, psicológica. O método de estudo da ciência da pedagogia é um método de estudo da unidade do desenvolvimento humano (Vigotski, 2018, p. 37). Para o autor, apesar de o desenvolvimento humano se configurar como um processo complexo, diferente para cada criança e cheio de irregularidades, não deve ser estudado fragmentado, dividido ou por partes. É preciso estudá-lo em sua unidade, afinal o ser humano é um todo indivisível – físico, psicológico, social: [...] “Afirma-se que o método pedológico é o da unidade” (p. 38), grifo do autor. No método de estudo do desenvolvimento humano defendido por Vigotski, a consciência humana precisa ser estudada em seu funcionamento, ou seja, de modo processual e não como produto, de modo cristalizado. Parece-nos promissor problematizar o método pedológico indicado por Vigotski (2018) junto ao trabalho de docência de professoras da infância. Afinal, ao exercer a docência estamos diante não apenas de um estudante prestes a aprender, mas de um ser humano criança, que se encontra na fase geracional infância, que deve ser compreendido em sua totalidade, a partir da unidade dos seus sistemas físico, psicológico e social.

A partir dos princípios da Psicologia Histórico-cultural o papel da professora consiste em participar e colaborar no processo de desenvolvimento do pensamento consciente, potencializando os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, de modo marcante, interessante, significativo para as crianças. Ao inserir-se na escola a criança está diante da possibilidade de transformação dos conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, que favorecem o desenvolvimento das funções elementares em funções superiores. Em outras palavras, a escola, o professor, em suas relações de ensino podem promover a transformação revolucionária, perspectivando a promoção do novo homem, no projeto de humanização do homem. Na escola, as relações de ensino empreendidas pela professora, podem viabilizar que a criança se transforme, pelos conhecimentos, pela cultura, pela via da ciência. O processo de instrução é mobilizador de mudanças no pensamento da

criança (Vigotski, 2021). Ao ingressar na escola, a criança não está apenas diante da aprendizagem de conceitos científicos sistematizados, mas da oportunidade de se posicionar frente a estes conceitos, operando, conceitualmente de modo diferente ao pensamento anterior, revolucionando os modos de pensar e agir no mundo. A aprendizagem de conceitos científicos promove novas formas de pensamento e organização da consciência e, por esse motivo, é fundamental que a professora da infância se reconheça como participante do processo de desenvolvimento do pensamento consciente dos estudantes.

Desse modo, compreende-se que o trabalho de docência consiste em organizar relações de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa e vinculada com a realidade em que vive cada criança (Vigotski, 2009; 2010), com possibilidade de transformação. De acordo com Vigotski (2009), na escola a criança aprende a cultura humana no grupo social e histórico em que se insere de maneira científica. O espaço da escola é privilegiado por conta de que em nenhuma outra instituição social os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade são ensinados de forma sistematizada. Na concepção vigotskiana, o ensino escolar mobiliza os estudantes a avançarem em seus processos de desenvolvimento, uma vez que oferece às crianças acesso além dos conhecimentos já consolidados. A aprendizagem do novo move o desenvolvimento humano. Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda a matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar.

É, então, com orientação na concepção monista de ser humano e do método pedológico (Vigotski, 2018) que destacamos que a finalidade do trabalho de docência consiste na organização das relações de ensino na escola, em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Ao estudar esse referencial teórico mapeamos conceitos que são recorrentes e, ao nosso ver, fundamentais para compreender o pensamento do autor. Este caminho nos permitiu refletir sobre suas indicações para o trabalho de docência na infância. Embora seja importante compreendê-los em sua especificidade, nossa interpretação dos estudos de Vigotski (1986 – 1934), permite-nos defender que os conceitos de método; história; cultura; aprendizagem; socialização e individualização; desenvolvimento humano; linguagem; mediação; hereditariedade; meio; arte;

vivência; conhecimentos científicos como possibilidade de desenvolver as funções psíquicas superiores, vão muito além de inspiração ou apoio para a professora da infância organizar o trabalho de docência. Afinal, Vigotski (1996) vai de encontro a uma interpretação de método como prescrição. Portanto, esses conceitos se traduzem em elementos que constituem a unidade do trabalho de docência na infância. Ao serem compreendidos como a unidade prática, teórica e metodológica que orienta o trabalho de docência na escola, favorece que a professora se reconheça como autora do seu método de trabalho. Em nossa percepção, o trabalho docente quando problematizado e organizado a partir dos estudos vigotskianos permite que a professora atribua a sua função o objetivo e compromisso de transformação social. A professora é, portanto, reconhecida como agente de transformação social. A defesa de um trabalho de docência pautado nos princípios da perspectiva histórico-cultural reconhece que a finalidade o trabalho de docência é a de organizar as relações de ensino na promoção dos estudantes (Vigotski, 2009; 2010). No entanto, o desafio que impõe é o de reconhecer que a organização do trabalho de docência não é uma fácil tarefa, mas sim um trabalho que requer uma triangulação constante entre teoria, método e prática. É, ainda, um exercício de reelaboração constante na vida laboral dos docentes (Rausch; Schlindwein, 2020).

O trabalho de docência se configura como uma prática social (Carvalho, 2020), em que a atividade de encontrar modos para ensinar se configura como um ato criador do professor, para mobilizar a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. É possível compreender a atividade de ensino como uma prática social, criativa e viva, pois o professor pode tornar-se aquele que provoca situações em que as crianças possam inspirar-se, nas diferentes vivências. Observar, planejar, avaliar a prática de ensino são atividades fundamentais para o exercício de compreensão da docência (Schlindwein; Laterman; Castro; 2018, p. 81). Vigotski (2017) chama-nos atenção ao fato de que a professora da infância, aquela que, de acordo com a organização do sistema de educação brasileira (Brasil, 1996), atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa reconhecer se como partícipe do processo de desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar. Para o autor, o desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar tem especificidades que devem ser conhecidas pela professora da infância e que são fundamentais para a organização do trabalho de docência.

Reconhecer que as diferentes condições de vida material influenciam na aprendizagem e formas de elaborar o pensamento consciente exige que a escola possa reconhecer as diferenças

culturais como possibilidade. Reconhecer e valorizar a diversidade se constitui no processo mesmo de humanização. E problematizar de maneira crítica as contradições da vida social são fundamentais para uma vida coletiva e democrática.

Parece ser fundamental que a escola, como um corpo coletivo organizado, reconheça que a maneira de aprender e significar um mesmo conhecimento científico será diferente para cada criança, o que resulta em novas e diferentes forma de relacionamento no e com o mundo.

Desse modo, uma das premissas do trabalho de docência é a de conhecer os estudantes para quem será ofertado o ensino, isto é, para quem serão planejadas as relações de ensino. É fundamental conhecer quem são; o que sabem; o que desejam conhecer. Um programa de ensino atinge sua potência máxima quando as características dos estudantes são levadas em consideração durante a organização do trabalho de docência.

Ao nosso ver, a discussão empreendida reúne conceitos e ideias fundamentais para que a professora da infância constitua a autoria de método do trabalho docente. São orientações que auxiliam a professora a refletir, do ponto de vista da sua função profissional, sobre as relações de ensino que constituem a unidade de análise do processo de desenvolvimento da criança na escola. Trata-se de a professora compreender a importância e centralidade de seu papel, de ela própria ter consciência (tomada de consciência) de que as relações de ensino envolvem um processo de desenvolvimento do pensamento, que é a forma mais elaborada da consciência (da criança, do estudante, da própria professora). Esse é o papel político e social do professor, que deve ser realizado não pautado na moral, mas sim na ética. Ao refletirmos sobre as contribuições da perspectiva histórico-cultural concluímos, de acordo com Moura (2018), que: “[...] a contribuição da Teoria Histórico-cultural enquanto referencial humanizador, capaz de instrumentalizar os professores para a organização da Educação e das relações de ensino, oferecendo respostas aos anseios e desafios que vivenciamos diariamente na Educação Infantil, possibilitando a busca de uma educação plena a todas as crianças” (p. 122). Também vamos ao encontro das ideias de Rausch e Schlindwein (2020), que compreendem que o trabalho de docência é um processo que está em constante construção.

Compreendemos que a prática pedagógica alicerçada nas ideias de Vigotski representa uma tentativa possível e consistente na busca de um caminho que leve a um melhor processo pedagógico (Rausch e Schlindwein, 2020, p. 107). Em diálogo com os estudos de Vigotski

(1996), Moura (2018) e Rausch e Schlindwein (2020), compreendemos que mapear os conceitos e ideias de Vigotski para o trabalho de docência da infância não se trata de um exercício de busca por um caminho pronto a ser seguido. Tampouco o diálogo sobre a perspectiva histórico-cultural com os professores da educação se constituiu em uma tentativa de encontrar ou formar um professor ideal. Objetivamos, portanto, por meio desse trabalho, problematizar o espaço da escola e repensar as relações de ensino. A escolha teórica e metodológica pela perspectiva histórico-cultural se deu por acreditarmos que oferece elementos para o professor reconhecer-se como autor do seu método de trabalho.

É a partir dessas considerações que elaboramos a tese de que os estudos de Vigotski (1896-1934) indicam conceitos e ideias que se configuram como uma unidade prática, teórica e metodológica do trabalho de docência na infância. Prática, teoria e método configuram-se como um tríptico orgânico das relações de ensino na escola, que não podem ser estudadas, nem pelo professor, nem pelo pesquisador, como elementos distintos, mas problematizadas na unidade do funcionamento das relações de ensino.

Migração, diversidade étnica e cultural e o papel da escola: alguns apontamentos

A transformação social a ser forjada na escola exige um comprometimento profissional a partir do trabalho consciente e crítico da realidade. A educação formal, as práticas escolares podem potencializar a criança, engajá-las enquanto atores, partícipes de seu processo de desenvolvimento humano. Pessoas que leem e escrevem, que são encorajadas a refletir sobre o mundo e a sociedade de forma ativa, podem vislumbrar uma transformação da realidade. Em outras palavras, consideramos que a educação pode constituir-se em propulsor de mudanças da realidade social brasileira, especialmente do ponto de vista das desigualdades. No entanto, é preciso investimento na educação, o que incluiu, por exemplo, a preocupação com as propostas de formação de professores; com as condições estruturais das escolas; com o reconhecimento e condições de trabalho da profissão docente.

O idioma é um dos maiores desafios para a consolidação das relações sociais na escola: entre professoras e estudantes; estudantes e estudantes; entre famílias da comunidade escolar. E isso acaba por gerar a exclusão e a falta de pertencimento ao espaço escolar. Um investimento coletivo na aprendizagem de modos de vida dos migrantes e refugiados, sua cultura pode

favorecer a inclusão das crianças. O ensino do idioma local, a partir de um programa organizado para cada criança (Vigotski, 2024), deve ser um dos pilares da organização do trabalho de docência da professora que recebe crianças imigrantes em sua classe.

A perspectiva histórico-cultural contribui para um olhar mais atento e cuidadoso sobre o processo de acolhimento, integração e inclusão escolar das crianças em situação de migração e descolamento. É fundamental para práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam o conhecimento prévio destas crianças e que possam compreender os diferentes idiomas, culturas, costumes, religiões como elementos agregadores do processo de ensino aprendizagem e não como uma barreira ou dificuldade.

A escola pode dimensionar os desafios da inclusão de crianças migrantes como uma possibilidade de transformação da sua própria prática, como uma maneira de vivenciar o trabalho de docência como um processo coletivo e constante de novas aprendizagens e como uma potência para o desenvolvimento da consciência humana social em uma perspectiva revolucionária.

Referências

ACNUR (ed). Número de refugiados e migrantes da Venezuela ultrapassa 4 milhões, segundo o ACNUR e a OIM. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/06/07/numero-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-ultrapassa-4-milhoes-segundo-o-acnur-e-a-oim/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS (ACNUR). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951**. United Nations: Geneva, 1951-1967.

BHABHA, Jacqueline. **Child Migration and Human Rights in a Global Age**. Princeton: Princeton University Press, 2014.

BHABHA, Jacqueline. **Arendt's Children**: do today's migrant children have a right to have rights? *Human Rights Quarterly* 31: The Johns Hopkins University Press 2009, p. 412. Disponível em: www.corteidh.or.cr/tablas/r22419.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024.

CIDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Parecer Consultivo OC-21/14** de 19 de Agosto de 2014.

CONARE. **Refúgio**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros/refugio/conare. Acesso em: 05 jul. 2021.

CONARE. **Refúgio no Brasil**. Estatísticas - 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/justicagovbr/refugio-no-brasil-51820929>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Disponível em: < <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2019.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas: um olhar para a infância e seus direitos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas e migrantes na fronteira norte do Brasil: a educação como espaço de proteção**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2024.

Inter-American Commission On Human Rights (IACHR), Annual Report 2000 Chapter IV Colombia, 2001, p. 79, tradução nossa).

MILESI, Rosita. (Org.). **Refugiados: realidades e perspectivas**. Brasília, DF: Edições Loyola, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 05 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Glosario sobre Migración**. Derecho Internacional sobre Migración, n.7. Genebra/Suíça, 2006.

PINO, Angel Sirgado. (2005). **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

RAUSCH, R.B; SCHLINDWEIN, L.M. FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO. REVISTA FAEEBA, v. 29, p. 95-108, 2020. Relatório da Organização das Nações Unidas, para Migração Internacional e Desenvolvimento, 2013, p.04. Disponível em: http://www.un.org/esa/population/migration/ga/SG_Report_A_68_190.pdf. Acesso em: 01 abr. de 2022.

SCHLINDWEIN, Luciane M.; LATERMAN, Ilana.; CASTRO, Joselma. S. NUPEDOC: Formação Humana, Arte, Infância e Pesquisa, **Formação Docente**, s/l, v. 10, p. 67-84, 2018.

258 Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 242-259, maio/ago., 2025.
DOI:

UNICEF. **Uprooted**: The growing crisis for refugee and migrant children. ISBN: 978-92-806-4847-8, 2016. Disponível em: <http://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR).. **Global Trends**, Forced Displacement in 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

URIBE, Maria Teresa. **Nación, ciudadano y soberano**. Medellín: Corporación región, 2001.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e adolescente**. São Paulo: LTr, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovich **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor/MEC, 1996.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **O essencial de Vigotski**. São Paulo: Editora Vozes, 2024.

Submissão em: 09/01/2025

Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências
conforme normas da:

