



FEIJÃO AMARGO: COMO A EDUCAÇÃO INFANTIL OLHA PARA AS CRIANÇAS MIGRANTES? REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS ESPACIALIZADAS E TOPOGÊNESES

**Bitter bean: how does early childhood education view migrant children?
Reflections on spatialized childhoods and topogeneses**

Jader Janer Moreira LOPES

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, Brasil
jjanergeo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>

Flávio SANTIAGO

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Lodi, Itália
santiagofladio2206@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

Mais informações da obra no final do artigo

RESUMO

Este artigo é fruto de nossas pesquisas envolvendo os bebês e crianças em situações de migrações e refúgios. Busca refletir sobre os princípios da qualidade na Educação Infantil pautado em princípios que reconheçam esse espaço como um local de encontro, onde diversos laços e fronteiras colocam os que ali chegam como a força da potência transformadora e emancipatória da vida humana. Reconhece que o Brasil, apesar de ser um país marcado em sua história pelas muitas forças migratórias que o formaram, nos últimos anos passou a integrar de forma intensa as redes de deslocamentos contemporâneos passando a receber pessoas de diferentes nacionalidades, e as instituições educativas, entre elas a Educação Infantil, passam a ser locais de acolhimento dessas pessoas. Por isso, faz a defesa que o conceito de qualidade envolva as potencialidades que a vivência pela alteridade e pelos encontros de fronteiras podem ter na promoção da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Migração. Infância. Topogênese. Qualidade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is the result of our research involving infants and children in situations of migration and refuge. It reflects on the principles of quality Early Childhood Education based on principles that recognize this space as a place of encounter, where diverse ties and borders make of those who arrive there a force of the transformative and emancipatory power of human life. It recognizes that Brazil, despite being a country historically marked by the many migratory forces that have formed it, in recent years has become an intense part of contemporary displacement networks, receiving people of different nationalities, and educational institutions, including Early Childhood Education ones, have become spaces for embracing them. For this reason, it argues that the concept of quality involves the potential that experiencing otherness and encounters across borders can have in promoting humanity.

KEYWORDS: Migration. Childhood. Topogenesis. Quality. Early Childhood Education.

ARAMES FARPADOS NA PAISAGEM E FEIJÃO AMARGO:

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialecto pessoal e intransmíxivel? Por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam percepção da menina. Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não que fosse muda. Falava em um idioma que nem há nesta actual humanidade (Couto, 2013, p. 33).

Comecemos este texto com dois acontecimentos, um ocorrido no encontro entre a Ciudad Juárez (México) e a cidade de El Paso (Estados Unidos), o qual optamos por registrar na forma de uma imagem, cremos que ela fala por si só:

Figura 1 – Ciudad Juárez/El Paso, cidade na fronteira entre os Estados Unidos e o México, 2023



Fonte: Chaves; Hernandez, 2023.

O outro ocorreu no Brasil, especificamente em uma cidade localizada na região sudeste do país¹, em uma unidade de Educação Infantil Municipal:

Um bebê chegou de um país vizinho ao nosso, é um bebê venezuelano e está freqüentando o cotidiano de uma creche municipal. A creche tem sua rotina como todas as outras dessa localidade e como parte dela, temos as várias refeições que são oferecidas na instituição. O bebê se nega alimentar, expressa sua inquietude no choro como sua linguagem enunciativa no mundo. As educadoras, as cozinheiras, as auxiliares se perguntam: o que pode estar acontecendo? Por que não se alimenta? O que ele deseja dialogar conosco quando está em choro? Como lidar com linguagens que desconhecemos? A coordenadora, preocupada, chama a família, a mãe chega à instituição e uma resposta, aparentemente simples, mas que revela a intensidade cultura do ser

¹ A pesquisa que originou os registros aqui apresentados foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), conforme CAAE nº 74422523.1.0000.5147. Todos os nomes foram substituídos como parte das estratégias de anonimização adotadas, em conformidade com os princípios éticos de confidencialidade e sigilo.

em humanidade é expressa: não comemos feijão salgado, feijão amargo, mas doce! (Fonte: Nota de campo, 2024).

O que dois eventos ocorridos em lugares diferentes desse planeta, com grande distância superficial entre eles, são mais de 8000 km entre as cidades citadas, têm em comum? Ambas as descrições abordam as dobras espaciais que forjam a condição migrante e as formas como esse mesmo evento, o migrar, é considerado no existir humano.

Sabemos que o movimento migratório sempre foi algo presente na história da humanidade, sendo uma das condições de criação do próprio ser humano e da força das diferentes culturas e situações sociais, que, ao longo da nossa filogênese, foram gestando diferentes ontogêneses e enriquecendo essa dimensão de sermos seres que se expressam em muitas formas linguageiras ou, como nos aponta Mia Couto na epígrafe que abre este texto, em idiomas que, ainda, nem existem, que são reinventados e reelaborados diariamente a cada geração que chega ao mundo, a cada bebê que balbucia, a cada criança que se anuncia.

Mas sabemos, também, que há muitas formas de se movimentar no planeta, quando escrevemos este artigo, não podemos nos abster de trazer um registro como denúncia histórica: centenas de pessoas são expulsas, deportadas de um território por decretos assinados pelo recente presidente empossado desse estado-nação, que, em nome de um mito, usa o territorialismo como base para a negação da vida e da alteridade. O amor doentio pelo espaço se expressa em expulsão daqueles que estão nesse espaço. O outro, esse estranho, é o medo da minha própria estranheza; eliminá-lo da vista, em nome de uma nova era, é pautar no julgo de um tempo que não existe (chegaremos lá) a falsa impressão dos que estão aqui no presente, destruindo e destituindo a promessa de um futuro. O discurso distorce as evidências de um sistema que tem na sua base a exclusão e singulariza no território corporificado a culpa do fracasso e falência. O territorialismo se instaura como uma das intersecções do viver.

Mas, para além dessa narrativa, que só intensifica e exacerba a emergência planetária, temos milhares de seres humanos se deslocando de conflitos, de perseguições políticas, de crises climáticas (que foram criadas pelo próprio modelo econômico-político, não é nossa intenção criminalizar o tempo e o clima por esses processos que estão ocorrendo), entre muitas outras formas que criam os deslocamentos. E o Brasil, como parte desse sistema mundial, não está fora desse decurso.

O crescente aumento de imigrantes internacionais no Brasil nos últimos anos indica que o tema das migrações tem se tornado mais complexo e desafiador para um território cuja história e geografia foi montada tendo como uma de suas marcas os movimentos regionais internos e a chegada de estrangeiros, muitas vezes incentivados por políticas governamentais. O Brasil, a exemplo de outros países que tradicionalmente não constituíam áreas de destino migratório internacional, atualmente recebe um número cada vez maior de pessoas oriundas de países como Haiti, Bolívia e Congo, além de pedidos de refúgio de indivíduos que fogem de conflitos armados em países do Oriente Médio, África e Ásia.

Entre 2010 e agosto de 2024, o Brasil registrou cerca de 2,3 milhões de migrantes, incluindo 1,7 milhão de residentes permanentes, temporários e fronteiriços, além de 146.109 refugiados reconhecidos e 450.752 solicitações de refúgio, segundo o “Boletim das Migrações” do Ministério da Justiça e da Segurança Pública (Brasil, 2024). Os principais fluxos migratórios vieram da Venezuela (500.636), Haiti (183.102) e Bolívia (110.795), enquanto os refugiados reconhecidos são majoritariamente venezuelanos (134.089), seguidos por sírios (4.100) e congoleses (1.158). Entre os solicitantes de refúgio, destacam-se venezuelanos (257.186), cubanos (41.800) e haitianos (40.483).

Os novos movimentos migratórios para o Brasil, conforme apontado por Reis (2011), têm como fundamento acordos de livre circulação estabelecidos no âmbito do Mercosul, além de parcerias com Bolívia e Chile, acordos bilaterais e políticas específicas voltadas para regiões fronteiriças. Nesse contexto, as fronteiras brasileiras, especialmente na região Norte, passaram a ser também um ponto de entrada para fluxos migratórios internacionais não tradicionais e oriundos de localidades distantes, caracterizando movimentos transnacionais provenientes do Sul Global.

A mobilidade dentro do Sul Global está intrinsecamente conectada à dinâmica das migrações internacionais, sendo intensificada pelas políticas anti-imigração implementadas pelos países do Norte Global, como a ação citada na abertura deste texto. Tais práticas acabam fomentando a criação de redes de deslocamento e configurando medidas migratórias que circulam entre as periferias do sistema econômico global. Esse panorama geopolítico mais amplo, embora não elimine as especificidades de cada fluxo migratório, evidencia características comuns que permeiam os movimentos dessas regiões (Jarochinski-Silva; Baeninger, 2021).

Vale destacar ainda que entre 2020 e 2024, os Estados Unidos deportaram milhares de brasileiros, com os números variando de 1.138 em 2020 a 2.188 em

2021, com uma leve queda nos anos seguintes, entretanto, em janeiro de 2024 já tínhamos um total de 1.648 pessoas deportadas. Já no Reino Unido, dados divulgados pelo Ministério do Interior apontam que, entre julho e setembro de 2024, ocorreram 8.308 deportações forçadas e voluntárias, um aumento de 16% em relação ao mesmo período do ano anterior. Em apenas três datas específicas – 9 e 23 de agosto e 27 de setembro –, foram deportadas 629 pessoas, incluindo 109 crianças. Além disso, em 2023, a Agência da ONU para as Migrações auxiliou no retorno de 1.661 brasileiros espalhados por 34 países, evidenciando a dimensão global da questão migratória. Em voga, a necessidade de retirar o corpo estranho de um território coberto pelas cinzas históricas de sua criação e apropriação.

Para Melde et al. (2014), as dinâmicas migratórias contemporâneas sublinham a relevância de (re)conhecer a emergência de novos polos regionais em países do Sul, capazes de transformar e reconfigurar antigas relações de poder previamente estabelecidas com o Norte Global.

Contudo, mesmo no contexto do Sul Global, observa-se a adoção de medidas migratórias destinadas a restringir a circulação, muitas vezes replicando estratégias típicas do Norte, como o uso de tecnologias e práticas de contenção para o controle de imigrantes e refugiados. Apesar de refletirem movimentos entre as periferias do sistema econômico internacional, essas barreiras – frequentemente associadas a perspectivas nacionalistas de caráter excludente – não constituem o único traço dessas dinâmicas. Outras características importantes emergem, possibilitando a identificação de um tipo específico de migração entre os países do Sul. Essa realidade abre espaço para análises comparativas no campo das políticas públicas e de proteção, que, por sua vez, precisam transcender as fronteiras nacionais dos Estados de destino (Jarochniski-silva; Baeninger, 2021).

É fundamental destacar a presença crianças nos fluxos migratórios internacionais. Muitas vezes, esses sujeitos são percebidos apenas como parte de um grupo familiar, sem que se reconheça sua autoria e protagonismo na experiência migratória, seus desejos e inquietudes, suas alegrias e tristezas, suas perdas e orfandades espaciais (Lopes; Paula, 2022, 2023). Diante dessas contradições, o presente artigo busca problematizar como a educação infantil enxerga crianças migrantes e de que forma esse olhar impacta, de maneira diferenciada, a definição de qualidade na educação infantil. Este artigo se apresenta como um ensaio e convida a uma leitura livre de amarras e fronteiras na produção do conhecimento, sem se prender ao formalismo da ciência. Aqui, o leitor não encontrará a estrutura rígida de

um estudo pautado pelas metodologias científicas tradicionais, mas sim um convite à reflexão em um percurso mais aberto e exploratório. [...] forma ensaística é a forma como são incubados novos conhecimentos, até mesmo científicos ou pré-científicos. Não é instrumento da identidade entre sujeito e objeto, mas é meio para apreender a realidade, por renúncia ao princípio da identidade (Meneghetti, 2011, p.04).

Este artigo nasce do desejo de compreender o que se passa quando um bebê recusa o feijão que lhe é estranho — e, com ele, o mundo que não o reconhece. Movidos por essa imagem inaugural, buscamos analisar como a Educação Infantil se posiciona diante das infâncias em movimento, cujos corpos carregam línguas outras, afetos deslocados e geografias tatuadas na pele. Queremos, com isso, investigar como essas crianças são vistas, recebidas e (in)compreendidas nas práticas cotidianas das instituições educativas, e de que forma suas presenças tensionam os alicerces do que se convencionou chamar de qualidade. Ao acompanhar os gestos, os silêncios e os sabores que atravessam as relações pedagógicas, pretendemos vislumbrar caminhos que reconheçam a diversidade como condição primeira da infância, onde cada voz, ainda que balbuciente, seja tomada como palavra inteira — digna de lugar, de escuta e de pertencimento.

Nosso intuito é colocar açúcar no feijão como forma de repensar a dimensão espacial como uma das facetas fundamentais do processo de humanização, a topogênese como um dos planos genéticos do desenvolvimento a serem considerados na primeira infância.

FEIJÃO DOCE

Havia quem pensasse que ela cantasse. Que se diga que sal voz era bela de encantar. Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação. E era tão tocante que sempre havia quem chorasse (Couto, 2013, p. 33).

Ao longo da história, o conceito de qualidade na Educação Infantil foi alicerçado em distintas perspectivas, as quais envolviam uma ideia de crianças, de docência e de projeto para a educação infantil. A preocupação com a qualidade na Educação Infantil ganha relevância ao ser entendida como parte da garantia dos direitos de todas as crianças, combinando-se com a luta pela ampliação de vagas em creches e pré-escolas. Nos últimos anos, as políticas educacionais voltadas para a educação infantil têm sido influenciadas por uma lógica global padronizada, impulsionada por organismos internacionais como o Banco Mundial e a *Organization for Economic*

Cooperation and Development. Essas políticas, muitas vezes, priorizam a adaptação da educação às demandas do mercado, promovendo uma abordagem instrumental e tecnicista em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Além disso, observa-se um desinvestimento na valorização docente e na qualidade da educação pública, acompanhado pelo crescimento de práticas avaliativas que reforçam a homogeneização e a competição individual, em vez de estimular a inclusão e a diversidade (Anjos; Santos; Ferreira, 2017).

Apesar de a Constituição Federal de 1988 estabelecer, no artigo 6º, inciso VII, o princípio da “garantia de padrão de qualidade”, a década de 1990 foi marcada pela influência de políticas neoliberais no mundo, com a adoção dos princípios estabelecidos por essa lógica de sociedade que, segundo Anderson (1996), o

[...] poder nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que haviam corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (1996, p. 10).

Nesse contexto, o estado afasta-se de seu papel como provedor de políticas de bem-estar social, transforma ações que lhes são inerentes em serviços a serem comercializados e comprados, a própria educação, saúde, transporte públicos, entre outros não escapam dessa nova ordenação. Os princípios do *Welfare State* que marcaram o mundo no pós-guerra se deslocam para um modelo de estado que passa a ter o papel de fiscalizador da oferta desses serviços e dos produtos finais, sejam eles quais forem, inclusive humanos e suas competências “desenvolvidas”. Eis a perspectiva do capital humano, o ser humano preparado valiosamente para atender as demandas oriundas do mercado. Nesse movimento, segundo Frigotto (1995), termos e conceitos chaves procedentes dos movimentos sociais e de discursos emancipatórios são reconfigurados para uma perspectiva economicista e liberal, que justificaria todos os fundamentos dessas novas políticas. A noção de individualidade, empreendedorismo, formação por competências, qualidade, entre muitas outras são marcas topográficas na linguagem que passam a se presentificar nas narrativas a partir desse período.

Nessas configurações, surgiram sistemas de avaliações padronizadas, nacionais e internacionais, destinados a medir os resultados de aprendizagem dos alunos, baseados em uma lógica comparativa entre escolas, municípios, estados e países. Essa abordagem tornou os indicadores de desempenho parâmetros públicos para

definir qualidade, ao mesmo tempo em que evidenciou desigualdades sociais e reforçou dinâmicas de exclusão (Campos et al., 2011).

Por isso, é necessário assumir o que, semioticamente, compreendemos por qualidade. Assumimos sua capacidade emancipatória de transformação do ser humano para uma vida que se aloca na alteridade, na diferença, na diversidade e no bem comum, como princípios sociais e transformadores, capazes de romper com a desigualdade e as mortes que hoje se ampliam em escala planetária. Uma educação de qualidade como um direito social a ser garantido a cada bebê, a cada criança, para assegurar a igualdade de oportunidades, leva ao reconhecimento da diversidade de cada indivíduo, das famílias e do contexto social como um valor humano, assumindo essa pluralidade como um potencial educativo para o crescimento pessoal e cívico, no sentido de pertencimento a uma coletividade, que compartilha entre elas bens comuns que possam permitir a vida em sua força de humanidade. Trata-se de assumir um espaço que promove a interconexão das diferenças culturais, religiosas, educativas, políticas, sociais, territoriais, existenciais e de gênero, favorecendo o acesso a uma experiência diferente da alteridade, não mais marcada pelo fechamento e pela desconfiança, mas pela curiosidade, interesse e disposição para a escuta e abertura pela e para vidas outras.

É nesse horizonte que a experiência do prático feijão amargo, que dá nome a este artigo, ganha potência: assim como um sabor desconhecido pode inicialmente causar estranhamento, a presença de culturas e vivências diversas nos territórios educativos desafia padrões pré-estabelecidos e nos convida a experimentar, com sensibilidade, o novo. A qualidade que se defende aqui é, portanto, uma qualidade que exige singularidade — que recusa a lógica da igualdade baseada na homogeneização e propõe, em seu lugar, práticas que reconheçam e respondam às particularidades dos sujeitos. Uma qualidade que se constrói na escuta ativa, no acolhimento das diferenças e na criação de espaços onde todas as infâncias possam ser, sentir e pertencer.

Para garantir experiências significativas e respeitosas na Educação Infantil, é essencial estruturar espaços que valorizem a diversidade e assegurem os direitos das crianças. O território da Educação Infantil deve ser um ambiente que promove práticas pedagógicas inclusivas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a vivências acolhedoras e enriquecedoras.

Reconhecer que cada criança traz consigo uma bagagem cultural, afetiva e linguística singular é essencial para a construção de práticas pedagógicas que

efetivamente promovam a qualidade. O território da Educação Infantil deve ser um espaço que acolhe e valoriza essas diferenças, oferecendo experiências significativas para todos. Assim como a receita chamada “feijão amargo”, que dá nome a este artigo, pode causar estranhamento inicial aos paladares acostumados à culinária brasileira, a presença de crianças de outras culturas pode, à primeira vista, parecer desafiadora. No entanto, é justamente na abertura a novos sabores, sentidos e modos de vida que ampliamos nossa compreensão de mundo e enriquecemos as relações. Nesse contexto, a qualidade não está na padronização, mas na capacidade de criar ambientes educativos que escutam, respeitam e celebram a diversidade — construindo um espaço onde todas as infâncias possam florescer.

A Resolução CNE/CEB n. 1/2024 estabelece diretrizes para assegurar qualidade e equidade na Educação Infantil, reforçando a importância da valorização dos saberes e práticas das comunidades na construção da identidade e subjetividade das crianças. Além disso, ela destaca que os espaços educativos devem incorporar experiências ecológicas e culturais dos territórios, utilizando os recursos naturais e socioculturais para enriquecer o aprendizado, tanto dentro quanto fora das instituições.

Dessa forma, alguns parâmetros, como mencionado na Resolução CNE/CEB n. 1/2024, devem ser observados para criar ambientes educativos que promovam interações positivas e respeitem a diversidade:

- Respeitar a diversidade etária das crianças, compreendendo a infância como uma trajetória com diferentes fases;
- Assegurar a proteção e acolhimento, dando atenção especial ao período de adaptação, às transições e aos momentos sensíveis da vida infantil;
- Valorizar as diferenças culturais e sociais, garantindo a presença de livros, brinquedos e materiais pedagógicos que representem a diversidade de identidades e culturas, incluindo brancos, negros, indígenas, pessoas com deficiência e elementos da comunidade local.

Além disso, os sistemas de ensino e instituições, como destaca a Resolução CNE/CEB n. 1/2024, devem assumir o compromisso com ações que promovam: Educação antirracista;

- Combate a qualquer forma de discriminação, considerando etnia, língua, classe social, gênero e cultura das crianças;
- Valorização da diversidade cultural, reconhecendo a identidade de comunidades tradicionais, povos indígenas e populações que vivem em áreas de fronteira.

A criação de espaços educativos que respeitem e celebrem a diversidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças, permitindo que cresçam em um território de respeito, pertencimento e aprendizado significativo.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estabelecem tais diretrizes como referências, ponto de partida e chegada, além de delimitarem práticas a serem adotadas por diferentes agentes do processo educativo, o documento não menciona especificamente as crianças migrantes. Essa ausência evidencia uma lacuna na formulação das políticas educacionais, uma vez que não considera as particularidades dessas crianças e todas as redes simbólicas e materiais de suas vidas, seus desafios e a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o reconhecimento de suas vivências no institucional da educação infantil.

Porém, a Resolução CNE/CEB n. 1/2024 destaca a importância de considerar a diversidade das crianças na construção de práticas pedagógicas que respeitem suas múltiplas experiências e formas de expressão. O documento enfatiza que a qualidade na educação infantil depende de ambientes que valorizem as diferenças culturais, sociais e individuais, promovendo interações significativas entre crianças e professores. Nesse sentido, afirma que "[...] as práticas pedagógicas buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (Brasil, 2017, p. 24). Assim, a intencionalidade pedagógica deve garantir que todas as crianças tenham acesso a um currículo que contemple suas especificidades, possibilitando a equidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento e com isso a garantia de suas diferenças culturais, tanto na escala nacional quanto internacional.

Apesar de abordar a diversidade de maneira ampla, a Resolução CNE/CEB n. 1/2024 não fazem alusão específica às crianças migrantes, grupo que enfrenta desafios particulares na inserção e acolhimento nas instituições. A ausência dessa referência não pode ser um dificultador da implementação de estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades, como a adaptação linguística e o reconhecimento de suas experiências culturais. Devemos, assim, nos atentar para garantir políticas educacionais mais inclusivas, que promovam não apenas a diversidade de maneira genérica, mas também contemplem grupos historicamente invisibilizados dentro da educação infantil.

Uma educação que vise uma qualidade social, como aponta Silva (2021), é aquela que considera as dimensões socioeconômicas e culturais que moldam o cotidiano e as expectativas de famílias e estudantes em relação à educação e que se

aporta na intencionalidade pedagógica e institucional; que reconheça que são os processos e atitudes educativas que promovem as transformações e desenvolvem as condições que nos fazem humanos em humanidades. Nesse sentido, é fundamental compreender que a busca por qualidade na educação não pode se apoiar em parâmetros uniformes e estandardizados, que ignoram as diferenças e particularidades dos sujeitos. A qualidade que se almeja aqui é aquela que reconhece e acolhe as singularidades — de trajetórias, de saberes, de tempos e de contextos — e que, por isso mesmo, recusa a ideia de igualdade baseada na homogeneidade. Trata-se de uma qualidade que questiona modelos únicos de aprendizagem e sucesso, valorizando práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade e que estejam comprometidas com a equidade, não como uniformização, mas como justiça atenta às diferenças.

Essa concepção exige uma análise abrangente dos fatores que impactam a qualidade da educação pública. Entre os fatores externos, destacam-se os aspectos socioeconômicos, socioculturais, o financiamento público adequado e o compromisso dos gestores. Já os fatores internos incluem a organização do trabalho pedagógico, a gestão escolar, os projetos educacionais, o diálogo com as famílias, a criação de ambientes saudáveis, políticas efetivas de inclusão e acolhimentos, o respeito às diferenças, a valorização do trabalho colaborativo e o fortalecimento de colegiados e conselhos escolares. A “qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso” (Correa, 2023, p. 87).

Nesse contexto, é crucial compreender que os fatores externos e internos não devem ser tratados como opostos, mas como dimensões interdependentes. Falamos aqui na condição de fronteira como essência do viver e da promoção desse viver, sejam quais fronteiras forem. A qualidade social da educação emerge da interação entre essas instâncias, sendo a avaliação institucional um possível elo entre os níveis centrais e locais. Esse processo avaliativo pode aprimorar práticas e subsidiar a formulação de políticas comprometidas, de fato, com uma Educação Infantil de qualidade. Rosemberg (2015) elucida que:

O grande desafio para implementar uma Educação Infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente

discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade (RosemberG, 2015, p. 146).

A qualidade da educação passa pela premissa fundamental da garantia de territórios acolhedores e propositivos, capazes de ampliar as experiências e promover as potencialidades de cada indivíduo, mas também criar as condições necessárias ao desenvolvimento de uma sociedade equitativa, inclusiva e respeitosa da diversidade por meio de olhares interculturais, fomentando, assim, uma cultura democrática em que cada criança possa fazer os primeiros encontros com a diversidade e diferença presentes no mundo, relacionar-se com a presença constante do outro e experimentar as formas precoces de contato cultural com o diferente de si (Giovanazzi, 2024).

O respeito com as crianças implica aos adultos descentralizar seu olhar, de modo a procurar compreendê-las por meio de suas experiências, considerando suas realidades para construir dinâmicas educativas que sejam relevantes ao contexto em que se constrói a pedagogia da infância. Isso exige disposição dos(as) adultos(as) a adaptar-se, mover-se, tornando um sujeito comprehensível, mas de modo a não limitar sua atividade profissional. O respeito não pode ser somente uma declaração de princípios, mas implica empenho e disposição para pensar o que está envolvido no interior das relações com as crianças; construindo significados com valores reconhecíveis e de reconhecimento, os quais também não são estabelecidos de modo automático com a presença de móveis nos tamanhos das crianças, ou com dois ou três livros de literatura infantil que versem a respeito da interculturalidade presente nas creches e pré-escolas. O projeto educativo das instituições de educação infantil deve ser pensado e construído de modo a introduzir, permanentemente, elementos que buscam pensar a condição infantil, bem como a diversidade cultural, sendo um fundamento na prática pedagógica, e não momentos eventuais que expressam a tentativa de solução de alguns problemas (Santiago, 2025, p. 10).

A diferença instiga a colocar em tensão a própria percepção do eu, e nessa diferença nós somos absolutamente iguais, porque como somos diferentes, então não tem ninguém que é mais igual ou menos igual, ou mais diferente ou menos diferente. Todos somos, e no todos ser, as diferenças e singularidades são nossas marcas constitutivas, é o contexto geográfico e social, a vida ao se espacializar que transforma essas diferenças em desigualdades. E esse processo, muitas vezes, ensina para o outro suas posições espaciais que são também relações de hierarquias e subalternidades.

A educação infantil nessa miragem passa a ser um território de convergência de diferenças e saberes, ou seja, no espaço de círculos de trocas. Assim, o espaço da educação infantil se faz na tensão constitutiva, que é o contato com os outros sem lhes tirar/apagar a singularidade, mas ser um lugar de fronteira, onde, pelas vivências espaciais, as muitas formas de ser e estar no mundo possam coabitar, coexistir e mais que isso, promover transformações de todos que vivem nessas localidades.

Rauber (2023) destaca que nossa existência está entrelaçada com o mundo e que nossas histórias não são isoladas, mas atravessadas pelas paisagens que nos formam e que, ao mesmo tempo, ajudamos a construir. A experiência de vivenciar os espaços junto às crianças migrantes-estrangeiras revela que os lugares não são simplesmente abandonados; eles permanecem vivos na memória e no corpo, carregando consigo ruas, praças, rios, sons, pessoas e tudo aquilo que compõe o território de vivências e afetos. Vale ainda destacar, como aponta Schnekemberg (2023) que, embora a migração infantil seja um fenômeno social em crescimento e ganhe cada vez mais visibilidade na mídia, na literatura e no cinema, ainda recebe pouca atenção nos estudos migratórios dentro das relações internacionais. Quando a pesquisa se debruça sobre a infância migrante, raramente considera a perspectiva das próprias crianças, suas experiências e trajetórias. No entanto, ainda que de forma gradual, os novos estudos sociais da infância têm incorporado essa temática, colocando as crianças migrantes no centro das análises. Nesse contexto, disciplinas como sociologia, geografia e pedagogia da infância vêm se destacando ao reconhecer as crianças como sujeitos migrantes, agentes sociais ativos e informantes competentes de seus próprios processos de deslocamento.

Dentre os desafios encontrados com a presença das crianças migrantes no contexto da educação infantil, Pereira (2024) argumenta que um dos elementos mais importante é procurar romper com medos e criar espaços de questionamento sobre as tensões que envolvem a relação entre a escola, as famílias e as instâncias superiores da rede municipal. Para o autor é essencial analisar a convivência entre as crianças, compreendendo como os espaços são continuamente recriados, possibilitando que tanto crianças migrantes internacionais quanto brasileiras se tornem sujeitos autônomos e estabeleçam novas relações na escola e na sociedade. Além disso, o pesquisador ressalta que, apesar das barreiras linguísticas percebidas entre crianças bolivianas e brasileiras, a interação entre elas ocorre de maneira fluida nos espaços da educação infantil. O contato próximo e a convivência diária possibilitavam o reconhecimento da diferença sem que houvesse estigmatização, evidenciando que a questão do idioma não se constituía como um grande obstáculo para a construção de vínculos.

A barreira da língua é um desafio tanto para as crianças migrantes quanto para os adultos que convivem com elas, incluindo professores, pais e pesquisadores, como desta Castro (2025). Ao longo da sua pesquisa de mestrado, essa dificuldade se manifestou de diferentes formas, seja por meio de palavras, comportamentos,

imagens ou mapas vivenciais. O domínio do idioma se revela como um dos principais desafios enfrentados pelos migrantes, impactando não apenas suas experiências, mas também a interação daqueles que buscam se comunicar e estabelecer vínculos com eles.

Frente a esses elementos, temos que sempre nos recordarmos que todo contexto possui uma configuração única de tempo e espaço que influencia suas dinâmicas, que pode ser denominada a partir de uma perspectiva bakhtiniana como cronotopo, sendo "uma ligação específica do ser humano com todas as suas ações e peripécias no mundo espaço-temporal" (Bakhtin, 1997, p. 282). A educação infantil se apresenta como um cronotopo extremamente complexo, caracterizado pela multiplicidade. Isso se evidencia não apenas em sua dimensão temporal e espacial.

Essa complexidade cronotópica exige que a educação de todas as crianças esteja intrinsecamente ligada à ação pedagógica do acolhimento, envolvendo a disposição para receber aqueles que chegam a um ambiente desconhecido. Essa prática também deve ou precisa compor o repertório, ou formação, de profissionais que trabalham com crianças. Cada encontro com uma criança é um encontro com uma humanidade, simultaneamente o tempo ancestral de todas as humanidades vividas, e o tempo generoso de todas as humanidades possíveis (Lopes, 2021). Atrelado a essa compreensão a respeito das crianças (como um ser em humanidade de espaços e tempos), aqui destacamos as crianças migrantes e refugiadas, é importante ter em mente que são sujeitos e não enunciadores de dados para pesquisas, a suas humanidades devem ser garantidas.

Lembremos, constantemente, que o espaço é uma das dimensões essenciais da vida, não o espaço como superfície lisa, mas o espaço em que cada ser humano se enraíza e, a partir dele e com ele, vai se instituindo de forças topogenéticas que configuram nossas consciências; todos nós não apenas carregamos as paisagens em que nascemos, as paisagens pelas quais nos deslocamos, os lugares e os territórios que habitamos, nós não estamos apenas no espaço, nós somos o espaço, e nesse ser está a consciência que nos coloca como seres culturais nesse mundo. Seres, que mesmo que os discursos neoliberais apontem para trajetórias individuais, são cortinas de fumaça que envolvem nossas forças coletivas e altruístas.

A sensibilidade à abertura e ao encontro com dimensões sociais e relacionais inéditas se traduz na prática cotidiana do trabalho educativo por meio da construção de um espaço participativo e inclusivo, que tenha como protagonismo o fazer autoral dos bebês e meninas pequenas, meninos pequenos,

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (Kuhlmann Jr., 1999, p. 65).

A força do território que educa e transforma, e no caso da Educação Infantil deve ter essa qualidade do encontro. Uma qualidade que prevê o encontro e o reconhecimento da alteridade que se abre ao olhar voltado para a dimensão de humanização, interpelando o discurso epistemológico da pedagogia a fim de transformar modelos de convivência e paradigmas de interdependência humana, nos quais as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, pois, como nos bem alertou Vigotski, “educar sempre significa mudar” (Vigotski, 2004, p. 140), e toda mudança só é possível no encontro das diferenças, o que gera a potência e a iminência da transformação. Essa percepção fundamenta princípios como a não violência, a solidariedade e a valorização das diferenças — que podem se encontrar e dialogar sem se anularem, tornando-se fonte de riqueza e conhecimento para todos.

Na condição de fronteira que falamos, há uma condição ética e responsável da escolha daqueles que estão nesse espaço: podemos erguer cercas (reais ou simbólicas) ou tornar feijão amargo em sabores que acolhem. Nós temos sempre a opção pela segunda, pois lutamos, constantemente e cotidianamente, para não deportar os outros dos territórios que desejam estar. Por isso, ao fecharmos este texto, o faremos com uma receita, uma receita aprendida com as famílias migrantes as quais temos convivido em nossas pesquisas², pois cremos que as dimensões de interculturalidade, o acolhimento do outro, são também o acolhimento ao outro e a nós mesmo, para que com eles possamos também rever a nossa estranheza e se abrir para um mundo outro, sem o amargor que pode mortificar o viver. Eis:

2 Estamos falando aqui do Projeto Morar no Mundo, organizado e coordenado pelos seguintes professores: Rafael Alberto Gonzalez Gonzalez, Denise Vieira Franco, Flávio Santiago e Jader Janer Moreira Lopes. O projeto está registrado na Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse projeto prevê um conjunto de ações envolvendo as pessoas em situações de migrações e refúgio, entre eles o trabalho com o acolhimento das crianças. A receita disponibilizada foi uma das ações desenvolvidas em uma das instituições que estamos atuando e que recebem famílias de outras países.

CARAOTAS NEGRAS VENEZOLANAS

Ingredientes

Figura 2 – Ingredientes



- Folhas de Louro
- 01 Cebola cortada em cubos ou ralada
- 03 dentes de alhos picados bem pequenos ou amassados
- Azeite o quanto baste ou outro tipo de óleo vegetal de preferência
- 01 pimentão verde
- 01 pimentão vermelho
- Cominho em pó
- Coentro em ramo
- Sal a gosto
- Açúcar para ser servido conjuntamente depois de pronto.

Cozinhar o feijão em panela de pressão com água e as folhas de louro (usou-se duas); reservar depois de pronto; em outra panela acrescentar o azeite ou o óleo de preferência e acrescentar a cebola cortada em cubo ou ralada, o alho e os pimentões, mexendo até amolecer; acrescentar o feijão e deixar ferver; acrescentar o sal, o cominho e o coentro; ajustar os temperos e servir. Oferecer a possibilidade de acrescentar o açúcar individualmente em cada porção servida (a gosto).

Figura 3 – Carotas



Assim, ao fim deste percurso, voltamos ao feijão — aquele que, à primeira colherada, soou amargo não por erro, mas por diferença. Entre panelas e palavras, descobrimos que o gosto é um território afetivo, e que a educação pode ser também essa cozinha de sentidos, onde o desconhecido não é rejeitado, mas transformado em partilha. Como nos ensinou aquela mãe ao explicar o choro do filho diante do feijão salgado, o que parece resistência pode ser apenas memória tentando se expressar em novo solo. O feijão, então, vira metáfora da travessia: do amargor da exclusão à docura do encontro, da estranheza inicial ao acolhimento que nutre. E é nesse caldo, feito de culturas e deslocamentos, que se cozinha uma nova ideia de qualidade — aquela que se faz na escuta, no gesto de não impor sabores, mas de oferecer colheradas de cuidado.

Pensar a infância a partir da diversidade é reconhecer que não existe uma única maneira de ser criança, mas tantas quantas forem as histórias, os lugares e os afetos que cada uma carrega. É entender que o território da Educação Infantil não pode ser plano, homogêneo, nem previsível, mas um espaço vivo, de fronteiras móveis, onde cada infância encontre chão para ser e pertencer. A criança migrante, com suas palavras em construção e seus mapas afetivos na mochila, nos ensina que educar é

também deslocar-se — do próprio centro, das próprias certezas — para abrir espaço ao outro. Nesse gesto, mais do que ensinar, aprende-se: a valorizar as diferenças como potência, e não como desvio; a cultivar a equidade não como igualar, mas como reconhecer e responder às singularidades. Porque, no fim das contas, não é só sobre o feijão — é sobre quem se senta à mesa e como garantimos que todas as infâncias tenham lugar, gosto e voz.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 19, n. 36, p. 156-165, 18 dez. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/54496>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fluxo migratório no Brasil foi de 2,3 milhões de pessoas em 14 anos, aponta Boletim das Migrações. **gov.br**, Brasília, 10 out. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/fluxo-migratorio-no-brasil-foi-de-2-3-milhoes-de-pessoas-em-14-anos-aponta-boletim-das-migracoes>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 2024. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2024-10-17.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CASTRO, Gabriela Rodrigues de. **"Minha mãe tem um neném na barriga dela, minha irmãzinha; eu nasci na Colômbia, mas ela vai nascer aqui no Brasil":** a vivência espacial das crianças venezuelanas na escola Georg Rodenbach de Juiz de Fora - MG. 2025. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/9QHLwhR6FPBP3wYZbTPV5XM/?lang=pt>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CORRÊA, Bianca C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85–112, 2003.

COUTO, Mia. **A menina sem palavras**. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

CHAVES, Michael Robinson; HERNANDEZ, Arelis. A fresh wave of migrants is crossing the southern border. **Washington Post**, Washington, 22 set. 2023. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/nation/interactive/2023/migrant-crossing-texas-border/?itid=ap_michaelrobinsonch%C3%A1vez_7. Acesso em: 28 jan. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p.38-45.

GIOVANAZZI, Teresa. Dinamiche interculturali nei contesti educativi 0-6. Per una società inclusiva e sostenibile. **Lifelong Lifewide Learning**, v. 21, n. 44, p. 34-43, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.19241/III.v21i44.859>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

JAROCHINSKI-SILVA, João Carlos; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 29, n. 63, p. 123–139, set. 2021.

KUHLMANN JR., Moyses. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia; PALHARES, Mariana Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. p. 51-65.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. Órfãos de Espaço. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. Pesquisas pós-qualitativas e estudos das infâncias. **Linhas Críticas**, v. 29, p. 1-14, 31 dez. 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.26512/lc29202350615>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

MENEGHETTI, Francis K. **O que é um ensaio-teórico?** Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320–332, mar./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MELDE, Susanne; ANICH, Rudolf; CRUSH, Jonathan; OUCHO, John O. Introduction: The South-South migration and developmentnexus. In: ANICH, Rudolf; CRUSH, Jonathan; MELDE, Susanne; OUCHO, John O. (eds.). **A new perspective on human mobility in the South**. Heidelberg: Springer, 2014.

PEREIRA, Artur Oriel. '**Gente, olha, é a minha amiga**': migração e interculturalidade entre crianças bolivianas e brasileiras na educação infantil paulistana. 2024. Tese (Doutorado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. doi:10.11606/T.8.2024.tde-16122024-151414. Acesso em: 2025-03-11.

REIS, Rossana Rocha. A política do Brasil para as migrações internacionais. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 47-69, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra (orgs.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 123-145.

RAUBER, Joaquim. **O Mundo está fazendo muito barulho! Espacialidades e vivências de [com] crianças-migrantes-estrangeiras**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/265823?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 11 mar. 2025.

SANTIAGO, Flávio. Com os pés no chão: que perguntas nascem nas fronteiras interculturais? Inquietações de um pesquisador migrante. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, 2025. doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e100860> Acesso em: 2025-03-11.

SCHNEKEMBERG, Débora Reis. "**Sabia que eu sei falar crioulo?**": uma abordagem interseccional da agência de crianças migrantes, desde bebês, no contexto da educação infantil. 2023. 177f. 1 recurso online: PDF. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/89765>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SILVA, Tássio José da. **Avaliação institucional na educação infantil**: processos de construção de qualidade em uma creche paulistana. 2021. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

FEIJÃO AMARGO: COMO A EDUCAÇÃO INFANTIL OLHA PARA AS CRIANÇAS MIGRANTES? REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS ESPACIALIZADAS E TOPOGÊNESES

Bitter bean: how does early childhood education view migrant children? Reflections on spatialized childhoods and topogeneses

Jader Janer Moreira Lopes

Doutor em educação

Universidade Federal de Juiz de Fora

Programa de Pós-Graduação em Educação

Juiz de Fora, Brasil

ijanergeo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>

Flávio Santiago

Doutor em educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Juiz de Fora

Lodi, Italia

santiagoflavio2206@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Adalgisa Gonçalves Soares, 170, São Pedro –Juiz de Fora –MG, 36037 39.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes vinculados ao Projeto Morar no Mundo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: J. J. M. Lopes, F. Santiago

Coleta de dados: J. J. M. Lopes, F. Santiago

Análise de dados: J. J. M. Lopes, F. Santiago

Discussão dos resultados: J. J. M. Lopes, F. Santiago

Revisão e aprovação: J. J. M. Lopes, F. Santiago

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

CAPES –Processo -88887.799986/2022-00 - Programa:13179 -PDPG -Pós-Doutorado Estratégico.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), conforme CAAE nº 74422523.1.0000.5147.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

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

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

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

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 13-03-2025 – Aprovado em: 11-05-2025