# CRIANÇAS VULNERÁVEIS EM SÃO PAULO: DESAFIOS NO ACESSO E INCLUSÃO

KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os principais desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no município de São Paulo, com foco no acesso à educação infantil e na garantia de práticas inclusivas. A análise parte do reconhecimento de que a desigualdade social compromete o pleno exercício dos direitos da criança, especialmente no que diz respeito ao acesso à creche, à educação de qualidade e à permanência em contextos educativos protetores e significativos. Por meio de revisão documental e bibliográfica, foram identificadas barreiras estruturais, institucionais e culturais que dificultam a inclusão efetiva dessas crianças. Conclui-se que a promoção da equidade na Educação Infantil depende de políticas intersetoriais, da formação sensível de educadores e da escuta ativa das infâncias marginalizadas. Além disso, observa-se que a ausência de infraestrutura adequada, a escassez de vagas nas unidades de educação infantil e a insuficiência de profissionais qualificados agravam a exclusão de grupos historicamente negligenciados, como crianças negras, indígenas, com deficiência e em situação de extrema pobreza. O estudo aponta ainda para a importância de um currículo que valorize a diversidade, respeite os contextos culturais e promova o desenvolvimento integral da criança. A participação das famílias e da comunidade escolar como agentes ativos do processo educativo também se mostra essencial para a construção de uma educação infantil mais justa e acolhedora. Assim, o artigo reforça a necessidade de ações concretas que garantam o direito à educação desde a primeira infância, como base para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Vulnerabilidade Social. Inclusão. Políticas Públicas. São Paulo.

## 1. INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo, marcada por profundas desigualdades sociais, enfrenta o desafio de garantir a todas as crianças o acesso à educação infantil como um direito fundamental. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é dever do Estado assegurar, com absoluta prioridade, o direito à educação, à proteção e ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Contudo, fatores como pobreza, insegurança alimentar, moradia precária, ausência de documentação e trabalho informal de pais e mães tornam ainda mais difícil a inserção de crianças vulneráveis nas instituições educativas.

Apesar de avanços como a política de “fila zero” para creches e a ampliação da rede conveniada no município de São Paulo, o acesso das crianças mais pobres à educação infantil de qualidade continua limitado. As barreiras não são apenas físicas ou econômicas, mas também simbólicas, envolvendo preconceitos, invisibilização de certos grupos e a carência de práticas pedagógicas inclusivas. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, representa um momento decisivo para o desenvolvimento global da criança, sendo responsável por favorecer o acesso ao conhecimento, às relações sociais e à construção de identidades. Negar esse direito ou oferecer condições precárias de atendimento é perpetuar o ciclo de exclusão social e comprometer o futuro das infâncias em situação de vulnerabilidade. O contexto paulistano, por sua dimensão territorial, diversidade populacional e complexidade urbana, exige políticas públicas robustas e sensíveis às especificidades dos territórios e dos sujeitos que os habitam.

A relevância desta pesquisa está na urgência de compreender e enfrentar as desigualdades que ainda atravessam o cotidiano das crianças pequenas em São Paulo, sobretudo aquelas que vivem nas periferias e em contextos de extrema pobreza. Ao identificar os entraves que impedem ou dificultam o acesso pleno à educação infantil, é possível sub-

sidiar práticas e políticas públicas mais justas, democráticas e inclusivas. Refletir sobre esse tema é também reafirmar o compromisso social da educação com a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa da diversidade.

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: quais são os principais desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no município de São Paulo para o acesso à educação infantil e à vivência de práticas pedagógicas inclusivas? A partir dessa questão, busca-se compreender como fatores estruturais, institucionais e culturais atuam na produção de desigualdades e como diferentes atores, como gestores, educadores, famílias e comunidade, podem contribuir para a superação desses obstáculos.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no município de São Paulo no que diz respeito ao acesso à educação infantil e à garantia de práticas pedagógicas inclusivas. A intenção é aprofundar a compreensão sobre a forma como o contexto social e econômico influencia o direito à educação desde a primeira infância, destacando a importância de ações que promovam o acolhimento, a equidade e o reconhecimento das diversas infâncias existentes na cidade.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação de São Paulo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de relatórios institucionais e dados estatísticos de órgãos como IBGE, INEP e Fundação Seade. O embasamento teórico contempla autores que discutem a infância, a vulnerabilidade social, as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas inclusivas, permitindo uma análise crítica do cenário atual.

A análise proposta busca evidenciar que a ampliação do acesso à educação infantil deve vir acompanhada de ações concretas que garantam a permanência e o desenvolvimento pleno das crianças, sobretudo daquelas que vivem em contextos de maior exclusão. A formação continuada de educadores, a valorização das culturas infantis e a escuta ativa das crianças tornam-se estratégias fundamentais para a construção de ambientes educativos mais sensíveis, respeitosos e inclusivos. Além disso, a articulação entre diferentes setores — como saúde, assistência social e educação — é indispensável para enfrentar de forma integral os desafios que se impõem à infância em situação de vulnerabilidade.

Com este estudo, pretende-se contribuir para o debate sobre a promoção de uma educação infantil pública de qualidade, que não apenas amplie o número de vagas, mas que efetivamente garanta o direito de todas as crianças ao cuidado, à aprendizagem e à participação social, reconhecendo sua condição de cidadãs desde o nascimento.

## 2. ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: NÚMEROS E LIMITES DA INCLUSÃO EM SÃO PAULO

O município de São Paulo tem feito esforços para ampliar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, por meio da construção de unidades educacionais e parcerias com instituições conveniadas. Em 2024, mais de 300 mil crianças estavam matriculadas na rede municipal de educação infantil. No entanto, o acesso não é universal nem igualitário.

Estudos da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2019) indicam que, embora a média de atendimento em creches na cidade estivesse em torno de 64%, essa porcentagem era significativamente menor entre as crianças em situação de pobreza, atingindo apenas 48%. Ou seja, mesmo com vagas disponíveis, muitas famílias de baixa renda não conseguem matricular seus filhos, seja por falta de informação, dificuldades no processo de inscrição digital ou falta de documentos. Tais dados demonstram que a desigualdade no acesso à educação infantil não está apenas relacionada à escassez de vagas, mas também à ausência de mecanismos de acolhimento e orientação às famílias mais vulneráveis.

Outro aspecto crítico é o número de crianças em situação de rua ou morando em abrigos. Segundo dados do Censo da População em Situação de Rua (SMADS, 2021), mais de 3 mil crianças e adolescentes vivem em con-

dição de extrema vulnerabilidade na cidade de São Paulo. Essa realidade revela uma face cruel das desigualdades sociais urbanas, onde a infância é atravessada por privações, negligência e exclusão. Para esse grupo, o acesso à escola é ainda mais incerto e intermitente, uma vez que a frequência escolar depende de diversos fatores externos, como a estabilidade familiar, o acompanhamento institucional e o suporte psicossocial. Muitas vezes, essas crianças estão em constante deslocamento, entre as ruas, abrigos provisórios e unidades de acolhimento institucional, o que dificulta a criação de vínculos com a escola, com os colegas e com os educadores.

A ausência de políticas públicas integradas e de atuação intersetorial entre educação, assistência social e saúde compromete profundamente o direito dessas crianças a uma infância protegida, estimulante e acolhedora. A fragmentação dos serviços públicos e a burocracia no acesso aos benefícios tornam o processo ainda mais excludente. Conforme destaca Abramowicz (2015), "as crianças em situação de rua são frequentemente invisibilizadas pelas políticas públicas, que tendem a responder de forma emergencial, e não estruturante, às suas necessidades". Isso significa que, na prática, a proteção integral prevista no ECA (1990) acaba não se concretizando para essas infâncias que mais precisam dela.

Além disso, um entrave fundamental para o acesso aos serviços básicos é a ausência de documentação civil. Muitas dessas crianças sequer têm certidão de nascimento, carteira de vacinação ou cartão do SUS, o que as impede de se matricular em unidades escolares, de acessar consultas médicas ou de serem incluídas em programas sociais. Essa ausência documental não é apenas uma questão burocrática; ela representa, simbolicamente, o não reconhecimento da existência legal da criança, o que a coloca em um lugar de não pertencimento social. Segundo relatório do Instituto Alana (2020), "a falta de registro civil é uma das principais barreiras para o acesso à cidadania plena e para o exercício dos direitos básicos garantidos pela Constituição".

Ainda que existam políticas como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Serviço Especializado em Abordagem Social (SEAS) e o acolhimento institucional por meio dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (SAICA), essas iniciativas frequentemente operam com equipes reduzidas, alta rotatividade de profissionais e ausência de articulação efetiva com o sistema educacional. Isso resulta em lacunas no acompanhamento das crianças, na descontinuidade das ações e em falhas no processo de inclusão escolar. De acordo com Oliveira e Assis (2019), a intermitência no acesso à educação acarreta prejuízos significativos ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, além de reforçar sentimentos de rejeição, insegurança e abandono.

Outro ponto importante a ser considerado é que muitas escolas não estão preparadas para receber crianças com trajetórias marcadas por rupturas afetivas e sociais. Educadores relatam dificuldade em lidar com comportamentos considerados inadequados, que muitas vezes são expressões de sofrimento psíquico. A ausência de apoio psicológico nas instituições escolares agrava essa situação, pois a criança é muitas vezes rotulada como "problemática", o que pode levar à exclusão velada ou ao encaminhamento precoce para instituições especializadas. Como lembra Charlot (2001), é necessário compreender que "as crianças aprendem com o que vivem" — e, se vivem em contextos de violência, desamparo e instabilidade, suas formas de expressão e aprendizagem exigem mediações diferenciadas e cuidadosas.

A inclusão escolar de crianças em situação de rua ou em abrigos deve, portanto, ser pensada dentro de uma perspectiva de garantia de direitos e de justiça social. Não se trata apenas de disponibilizar vagas, mas de assegurar que a escola seja, de fato, um espaço de proteção, acolhimento e reconstrução de vínculos. Para isso, é imprescindível investir na formação das equipes escolares, na ampliação de parcerias com os serviços socioassistenciais e na criação de protocolos específicos de atendimento intersetorial. A experiência de algumas redes municipais no Brasil aponta que a atuação de equipes multidisciplinares, compostas por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, tem sido

eficaz na mediação entre a escola, a criança e sua realidade social (Brasil, MEC, 2018). A garantia do direito à educação para crianças em situação de rua ou em acolhimento institucional demanda ações articuladas, sensíveis e contínuas. É necessário que o poder público reconheça essas infâncias não como casos isolados, mas como sujeitos de direitos que precisam estar no centro das políticas públicas. A invisibilidade dessas crianças é uma forma de violência institucional que precisa ser superada com políticas de inclusão verdadeiramente transformadoras, que assegurem a cada criança a oportunidade de viver uma infância digna, segura e com acesso à educação de qualidade.

A pesquisadora Márcia Oliveira (2020) destaca que "o direito à educação infantil é muitas vezes violado pelas barreiras estruturais impostas à população em situação de pobreza, que enfrenta cotidianamente a invisibilidade institucional e a negação de sua cidadania". Essa realidade se reflete em um cenário onde a matrícula de crianças em creches e pré-escolas ainda depende de fatores como proximidade da unidade, disponibilidade de transporte, apoio das redes de proteção e, sobretudo, da capacidade da escola em acolher e compreender as especificidades dessas infâncias. Além da dificuldade de acesso, é necessário considerar a qualidade do atendimento prestado. Dados do Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCM- SP, 2022) apontam que parte significativa das unidades conveniadas apresenta problemas de infraestrutura, ausência de profissionais com formação adequada e rotatividade constante de educadores. Essas fragilidades impactam diretamente o desenvolvimento infantil, sobretudo das crianças que mais necessitam de um ambiente educativo seguro e estimulante. Como afirmam Campos e Rosemberg (2011), "a qualidade da educação infantil está intimamente relacionada à equidade, pois crianças socialmente desfavorecidas têm mais a ganhar com um atendimento
educativo de qualidade, que considere suas condições e promova sua inclusão".

Ademais, a própria organização da oferta educacional no município revela um padrão que tende a reproduzir desigualdades territoriais. Em regiões periféricas, a concentração de creches conveniadas, em detrimento das unidades diretas, indica uma diferença significativa na forma como o serviço é ofertado. Enquanto unidades diretas contam com estrutura mais consolidada e educadores concursados, as conveniadas frequentemente operam com menor autonomia pedagógica e com profissionais contratados por organizações da sociedade civil. Essa segmentação compromete a universalidade do direito à educação infantil como uma política pública estatal e permanente.

Nesse contexto, a atuação intersetorial se mostra urgente e necessária. Não é possível pensar a inclusão de crianças em situação de vulnerabilidade sem a articulação entre diferentes políticas públicas. A educação sozinha não dá conta das múltiplas dimensões da pobreza. A integração com a assistência social, por meio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), e com a saúde, por meio das Unidades Básicas de Saúde (UBS), é fundamental para garantir o acompanhamento integral das crianças e de suas famílias. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2018), "a intersetorialidade é um dos princípios fundamentais para a construção de políticas públicas voltadas à primeira infância, promovendo ações coordenadas que considerem a complexidade das demandas sociais".

A escuta das famílias e das próprias crianças também é essencial nesse processo. Muitas vezes, as políticas são construídas de forma verticalizada, sem considerar as vozes daqueles que vivem a realidade da exclusão. A BNCC (2017) reforça a importância de uma pedagogia da escuta e do acolhimento, que reconheça a criança como sujeito de direitos e promova práticas educativas significativas e inclusivas. Para tanto, é preciso investir na formação dos profissionais da educação infantil, sensibilizando-os para as diferentes expressões da infância e para os desafios enfrentados por cada criança em seu contexto de vida.

Além disso, a formação deve ir além dos aspectos técnicos e incluir reflexões éticas e sociais. Como defende Barbosa (2014), "o educador da infância precisa ser um agente comprometido com a transformação social, capaz de reconhecer as desigualdades e atuar para superá-las por meio de práticas pe-

dagógicas críticas e acolhedoras". Esse compromisso ético-político da educação infantil é essencial para a construção de uma escola que não apenas receba as crianças, mas que também as reconheça em sua singularidade e lhes ofereça oportunidades reais de desenvolvimento.

Em síntese, embora o município de São Paulo tenha avançado na ampliação do atendimento à educação infantil, persistem obstáculos importantes para a efetivação do direito à educação das crianças em situação de vulnerabilidade social. A desigualdade no acesso, a precariedade em parte das unidades conveniadas, a ausência de políticas intersetoriais efetivas e a falta de escuta ativa das famílias e das crianças são elementos que exigem atenção e ação por parte do poder público e da sociedade. Garantir uma educação infantil equitativa, de qualidade e verdadeiramente inclusiva requer mais do que a ampliação de vagas: exige o reconhecimento de que as infâncias são múltiplas, diversas e que todas merecem cuidado, respeito e oportunidades desde os primeiros anos de vida.

## 3. DESAFIOS DA INCLUSÃO EFETIVA: FORMAÇÃO DOCENTE, ESCUTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão de crianças vulneráveis nas instituições de educação infantil não se resume ao acesso físico à vaga. Trata-se de uma inclusão efetiva, que considere as condições sociais, afetivas e culturais dessas crianças, garantindo uma experiência educativa digna e significativa. Isso implica em reconhecer que o simples fato de uma criança estar matriculada em uma creche ou pré-escola não assegura, por si só, que seus direitos educacionais estejam sendo plenamente respeitados. A presença na instituição precisa vir acompanhada de acolhimento, respeito à diversidade e de práticas pedagógicas que considerem o contexto de vida dessas crianças.

Um dos principais entraves está na formação dos educadores. Muitas vezes, os profissionais da educação não se sentem preparados para lidar com crianças em situação de vulnerabilidade extrema, especialmente quando há histórico de violência, negligência, trauma ou instabilidade familiar. A ausência de formação específica que articule os aspectos pedagógicos aos contextos sociais e afetivos da infância resulta, com frequência, em práticas que, ainda que não intencionalmente, reforçam processos de exclusão. Nessas situações, o educador pode interpretar comportamentos da criança como indisciplina, desinteresse ou falta de limites, quando, na verdade, são manifestações de sofrimento ou estratégias de defesa diante de experiências traumáticas.

A falta de preparo pode resultar em abordagens inadequadas ou até mesmo na reprodução de práticas excludentes. A escola, ao não reconhecer as múltiplas dimensões da vulnerabilidade, pode transformar-se em um espaço que reforça desigualdades, em vez de contribuir para sua superação. Conforme aponta Arce (2012), "a formação docente precisa incluir a compreensão da infância como uma construção social e histórica, marcada por desigualdades que se expressam nas relações educativas". Ou seja, o educador precisa estar atento às marcas sociais que atravessam a infância, especialmente nas regiões periféricas e marginalizadas. Essa compreensão exige que se vá além dos conteúdos pedagógicos tradicionais, incorporando temas como justiça social, direitos humanos, relações étnico-raciais, questões de gênero e desigualdades econômicas.

O cenário educacional brasileiro ainda carece de políticas estruturadas de formação inicial e continuada que preparem os profissionais da educação infantil para essa complexidade. Muitas licenciaturas e cursos de pedagogia não abordam de forma aprofundada a realidade social das crianças pobres, negras, periféricas, indígenas ou com deficiência. Quando essas temáticas são tratadas, geralmente o são de forma pontual e descontextualizada. Segundo Oliveira (2014), "a formação docente precisa assumir uma postura crítica e dialógica, que reconheça o educador como sujeito ativo na luta contra a exclusão social". Essa postura crítica é indispensável para que os professores possam atuar com sensibilidade e competência frente às múltiplas realidades que compõem o cotidiano escolar.

A formação continuada, por sua vez, deveria funcionar como espaço de reflexão, escuta e

ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, muitas vezes ela se restringe a cursos teóricos, descolados da realidade prática das salas de aula e pouco conectados aos desafios cotidianos enfrentados pelos educadores. Além disso, há ausência de suporte institucional efetivo. É comum que professores enfrentem situações desafiadoras — como crises emocionais de crianças, comportamentos agressivos ou desmotivação — sem o apoio de uma equipe multiprofissional, o que aumenta a sensação de impotência e sobrecarga. Como afirmam Kramer e Nunes (2017), "os educadores precisam de tempo, espaço e condições para pensar sobre sua prática, trocar experiências e buscar estratégias que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças".

Outro ponto a ser considerado é que os próprios educadores, em sua trajetória pessoal, também foram atravessados por contextos de desigualdade e exclusão. Muitos professores da rede pública são oriundos das mesmas regiões periféricas que seus alunos, o que pode gerar identificação, mas também conflitos internos não elaborados. Por isso, investir em processos formativos que valorizem as histórias de vida dos profissionais, promovam o autoconhecimento e incentivem o cuidado com a saúde emocional do professor é uma estratégia fundamental para fortalecer o compromisso ético e político com a inclusão.

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) já reconhece a importância de uma formação que articule teoria e prática, que valorize a diversidade e que esteja comprometida com a construção de uma escola inclusiva e democrática. No entanto, a implementação dessa base ainda enfrenta desafios, como a resistência institucional, a precarização das condições de trabalho docente e a desvalorização da carreira. Em muitas redes de ensino, os educadores acumulam jornadas exaustivas, recebem salários baixos e atuam em contextos de violência e escassez de recursos, o que dificulta o engajamento em propostas formativas mais aprofundadas.

Portanto, é urgente repensar a formação dos profissionais da educação infantil à luz dos desafios contemporâneos. Isso implica não apenas ofertar cursos, mas promover uma cultura formativa contínua, crítica e sensível às realidades das infâncias vulneráveis. Um educador bem formado é aquele que, além de dominar conteúdos pedagógicos, desenvolve uma escuta empática, estabelece vínculos afetivos com seus alunos e atua como agente de transformação social. Para isso, é necessário que políticas públicas de formação docente sejam pautadas por uma concepção ampliada de educação, que reconheça que ensinar é também cuidar, acolher e lutar por justiça social.

Além disso, há práticas pedagógicas que, ainda que bem-intencionadas, reforçam estigmas ou desconsideram os saberes e vivências das crianças oriundas das periferias. Quando a escola ignora as expressões culturais e linguísticas das crianças, impõe um modelo homogêneo de comportamento e aprendizagem, anulando as diferenças e silenciando as subjetividades. É o que Bourdieu e Passeron (1992) chamam de "violência simbólica": quando a escola exige das crianças um habitus distante de suas realidades, deslegitimando os conhecimentos que elas trazem de seus contextos familiares e comunitários.

Nesse sentido, a escuta das crianças torna-se um elemento essencial para práticas pedagógicas realmente inclusivas. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), é papel da escola garantir o pertencimento e a valorização da diversidade. A escuta das crianças e de suas famílias, o planejamento coletivo e a construção de vínculos positivos são estratégias essenciais para a inclusão. Essa escuta não deve ser pontual ou superficial, mas sistemática e sensível, permitindo que as crianças expressem seus desejos, medos, dúvidas e curiosidades. Como afirma Rinaldi (2006), "ouvir as crianças é uma forma de respeitá-las e de reconhecer que elas são sujeitos ativos na construção do conhecimento".

No entanto, para que essa escuta aconteça de forma efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a complexidade das relações humanas, especialmente quando se trata de crianças que vivenciam situações de vulnerabilidade. A construção de vínculos afetivos seguros e respeitosos é uma das principais ferramen-

tas para garantir um ambiente de confiança e aprendizagem. A literatura educacional contemporânea tem apontado que o vínculo entre educador e criança é um fator determinante para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo na primeira infância (Winnicott, 2000).

A escola, portanto, precisa ir além da dimensão instrucional. Ela deve ser um espaço de acolhimento, escuta e pertencimento. Isso significa considerar, por exemplo, a linguagem corporal, os gestos, os silêncios e as brincadeiras como formas legítimas de comunicação das crianças, especialmente daquelas que, por traumas ou dificuldades emocionais, têm dificuldade em se expressar verbalmente. O desafio da inclusão está justamente em perceber essas múltiplas linguagens e responder a elas com sensibilidade e intenção pedagógica.

Outro ponto importante é o rompimento com a lógica assistencialista. A educação infantil não deve se limitar a "cuidar" das crianças pobres para que seus pais possam trabalhar. É necessário adotar uma abordagem crítica e emancipadora, que enxergue essas infâncias como potentes, criativas e merecedoras de oportunidades educativas de qualidade. Como enfatiza Barbosa (2018), "as crianças das periferias não são menos capazes, apenas enfrentam mais barreiras para acessar os bens culturais e simbólicos socialmente valorizados".

A valorização das culturas infantis e dos territórios onde essas crianças vivem deve ser central na proposta pedagógica das instituições. Projetos que envolvam a comunidade, que explorem o entorno, que dialoguem com as famílias e que deem visibilidade às narrativas das crianças contribuem significativamente para sua inclusão. Segundo Sarmento (2004), a criança é um sujeito social e histórico, produtor

de cultura, e não um ser passivo à espera de intervenção adulta. Compreender isso é fundamental para uma pedagogia que valorize as diferenças e promova a justiça social.

A formação continuada dos profissionais da educação infantil, portanto, deve incorporar temáticas como desigualdade social, racismo estrutural, escuta ativa, pedagogias antirracistas, educação inclusiva e práticas restaurativas. Só assim será possível construir uma prática pedagógica que combata as opressões e valorize cada criança como um sujeito único. É imprescindível que as políticas públicas avancem também nesse aspecto, oferecendo espaços de formação que permitam aos educadores refletirem sobre sua prática, desconstruírem preconceitos e ampliarem seu repertório teórico e metodológico.

Em conclusão, incluir crianças em situação de vulnerabilidade nas instituições de educação infantil requer mais do que garantir vagas. Exige sensibilidade, compromisso ético, práticas pedagógicas transformadoras e uma escuta atenta às singularidades de cada infância. A escola deve ser um espaço onde todas as crianças se sintam vistas, ouvidas e valorizadas, e onde suas histórias de vida não sejam obstáculos, mas pontos de partida para uma educação que respeite, acolha e emancipe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre os desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no município de São Paulo, com foco no acesso à educação infantil e na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A análise evidenciou que, embora o município tenha avançado na ampliação do atendimento por meio da construção de novas unidades e da política de parcerias conveniadas, o acesso ainda é marcado por desigualdades significativas, especialmente entre as crianças mais pobres, em situação de rua ou em acolhimento institucional.

Ficou claro que a inclusão dessas crianças não se limita à disponibilização de vagas, mas envolve a garantia de uma educação que reconheça e valorize suas histórias, seus contextos e suas potencialidades. A inclusão efetiva exige políticas públicas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e direitos humanos, para que a escola possa se constituir como espaço de cuidado,

pertencimento e desenvolvimento integral. A falta de articulação entre as redes de proteção social compromete o direito dessas crianças à infância digna e à permanência

em ambientes educativos seguros e acolhedores.

Outro ponto crítico identificado foi a fragilidade na formação inicial e continuada dos educadores para lidar com as complexidades das infâncias vulneráveis. A ausência de uma abordagem crítica e sensível às desigualdades sociais nas propostas formativas resulta em práticas pedagógicas que, muitas vezes, reforçam estigmas e invisibilizam os saberes das crianças oriundas das periferias. Assim, torna- se urgente investir em processos formativos que valorizem a escuta, a diversidade e o compromisso ético-político do educador com a transformação social.

A escola precisa abandonar visões assistencialistas e assumir um papel emancipador, que enxergue cada criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, conhecimento e sentido para o mundo. O respeito à diversidade, a construção de vínculos afetivos e a valorização dos territórios das infâncias devem ser pilares de qualquer proposta pedagógica comprometida com a inclusão. O currículo precisa dialogar com a vida concreta das crianças, oferecendo oportunidades reais de participação e aprendizagem, sem negar suas origens, afetos e identidades.

Conclui-se, portanto, que a efetivação do direito à educação infantil para crianças em situação de vulnerabilidade social depende de ações estruturais, políticas públicas consistentes e de uma mudança de postura institucional. A inclusão não é um favor, mas um direito garantido por lei e sustentado por princípios éticos e democráticos. Mais do que oferecer vagas, é necessário garantir condições para que todas as crianças tenham acesso a experiências educativas de qualidade, que as reconheçam como cidadãs plenas, desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS


ABRAMOWICZ, Anete. Infância e políticas sociais: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2015.

ARCE, Alessandra. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Campinas: Autores Associados, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação infantil como direito: desafios e perspectivas. In: ROSEMBERG, Fúlvia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.).

Educação infantil: política, qualidade e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2018. p. 17–36.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia para a implementação de ações intersetoriais na primeira infância. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. A qualidade na educação infantil: um debate em construção. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 141, p. 21–46, nov. 2011.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. Retrato da educação infantil no município de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/. Acesso em: 5 jul. 2025.

INSTITUTO ALANA. A criança e a cidade: o direito ao registro civil e à identidade.

São Paulo, 2020. Disponível em: https://alana.org.br. Acesso em: 5 jul. 2025.

KRAMER, Sonia; NUNES, Clarice. A formação de educadoras de crianças pequenas: desafios e perspectivas. In: KRAMER, Sonia (org.). Profissão professor: novos sentidos, novas práticas. São Paulo: Ática, 2017. p. 87–102.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e desigualdade social: desafios da formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 209–225, jan./mar. 2014.
OLIVEIRA, Rosana; ASSIS, Simone Gonçalves de. Educação e proteção social: caminhos intersetoriais para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes em situação de rua. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 580–590, 2019.

RINALDI, Carlina. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.
SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e política: a emergência da cidadania infantil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 1527–1544, 2004.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 5 jul. 2025.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS. Censo da população em situação de rua da cidade de São Paulo – 2021. São Paulo:SMADS, 2022. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/censoruasp. Acesso em: 5 jul. 2025.
TRIBUNAL DE CONTAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – TCM-SP. Relatório de fiscalização da educação infantil: qualidade e infraestrutura nas unidades conveniadas. São Paulo: TCM, 2022.
WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2000.