

AS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA NO ENSINO ÀS CRIANÇAS IMIGRANTES E REFUGIADAS: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS EM GOIÂNIA

RÔMULO SOUSA DE AZEVEDO

Instituto Federal de Goiás (IFG), Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

CLÁUDIA TAVARES DO AMARAL

Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil

RESUMO: O presente artigo, pautado no materialismo histórico-dialético, é um estudo de caso realizado em Goiânia-Goiás. O objetivo é analisar as dimensões da docência que três professoras pedagogas desenvolveram com crianças da Bolívia, Cuba e Venezuela. Os dados foram levantados a partir de entrevistas semiestruturadas, e o texto está organizado em três partes. Na primeira, é apresentada a teoria das dimensões da docência; na segunda, é delineada a metodologia adotada; e, na terceira parte, é feita a análise das dimensões mobilizadas pelas professoras com as crianças. A pesquisa demonstrou que as professoras desenvolveram algumas dimensões semelhantes às realidades em que não há crianças estrangeiras em sala de aula. Entretanto, houve novas formas de mobilizar as dimensões crítico-contextual e tecnológica devido à especificidade do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Dimensões da Docência. Imigração. Crianças Refugiadas.

INTRODUÇÃO

Brasil, Bolívia, Cuba, Venezuela, o que possuem em comum? Há crianças de todos esses países matriculadas em escolas municipais de Goiânia. A partir desse primeiro dado, podemos afirmar que a escola pública está em um processo de transformação, provocado pela imigração internacional contemporânea. Em Goiânia, especificamente, surge uma realidade distinta de trabalho, que ainda é nova, mas já existente: aquela em que o professor ensina uma criança imigrante ou refugiada¹.

Essa é uma realidade que não se restringe apenas a uma cidade ou estado, ao contrário, alcança todo o país. O censo escolar de 2016 mostrou que, entre 2008 e 2016, houve um aumento de 112% no número de matrículas de estrangeiros no Brasil: de 34 mil matrículas para, aproximadamente, 73 mil. Desse quantitativo, 64% dos alunos estavam matriculados na rede pública de ensino. O censo ainda apontou que, do total de matrículas, 34,5% estavam concentradas em São Paulo; 10,7% no Paraná e 10,6% em Minas Gerais. Em Goiás, a porcentagem foi entre 1 e 4%.

Como forma de entender a presença ou a ausência do tema na realidade educacional de Goiânia, fizemos uma análise do Plano Municipal de Educação – PME, regido pela Lei Municipal nº 9.606/2015. O PME tem vigência de dez anos, de 2015 a 2024, contendo 20 metas, com as respectivas estratégias de alcance. Em diversas metas,

o documento faz referência a grupos presentes na escola. Na primeira, da universalização da educação infantil na pré-escola, uma das estratégias é fomentar o atendimento educacional às populações do campo, comunidades tradicionais, comunidades ciganas, comunidades indígenas e quilombolas, além de garantir o acesso à educação para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como também assegurar a educação bilíngue para crianças surdas. Na meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental, o documento destaca a presença de crianças e jovens com deficiências, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo e povos itinerantes. E assim se mantém em outras metas, como na meta 5, estratégias 5.5 e 5.6; meta 6, estratégia 6.6; e meta 12, estratégia 12.12. O documento especifica diversos grupos, entretanto, não cita imigrantes nem refugiados.

Além disso, no período de realização desta pesquisa, entre 2019 e 2020, nosso primeiro movimento foi de buscar informações sobre a presença de crianças estrangeiras nas escolas junto à Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a secretaria não possuía meios de filtrar dados pela nacionalidade das crianças, orientando-nos a contactar pessoalmente as escolas para verificar as informações. Ao fazer a busca em um grupo de 40 escolas diversificadas pelas regiões da cidade, conseguimos identificar em 12 delas a presença de alunos estrangeiros, o que corresponde a um total de 33% das instituições consultadas. Em uma delas, havia alunos de quatro países: Estados Unidos, México, Haiti e República Dominicana. A partir do contato que fizemos, a secretaria realizou a intermediação entre pesquisador e sujeitos participantes.

Dessa forma, os dados apontam para o fato de que a migração internacional se integra à realidade de trabalho dos professores. Surgem, então, vários desafios para as escolas diante da presença de crianças, adolescentes e jovens provenientes de outros países, o que se comprova por estudos recentes que discutem o tema a partir de tópicos como políticas educacionais (BUSKO, 2017; OLIVEIRA, 2020), aprendizado da língua (DINIZ; NEVES, 2018; PEREIRA; COTINGUIBA; SOUZA, 2019) e experiências de acolhimento ou exclusão escolar (GUILHERME; SILVA; NARDI, 2018; ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019; KOHATSU; RAMOS; RAMOS, 2020).

Diante disso, é necessário dar continuidade aos estudos, visto que o tema abrange particularidades próprias na relação entre educação e migração. Considerando assim a complexidade e o dinamismo do tema, realizamos um recorte de pesquisa nas práticas de ensino, sobretudo nas dimensões da docência que professoras da primeira etapa do ensino fundamental mobilizam no ensino às crianças estrangeiras. Levamos em consideração as dimensões aprendidas na formação inicial e aquelas construídas no exercício profissional. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar as dimensões da docência que três professoras pedagogas desenvolveram com crianças da Bolívia, Cuba e Venezuela². O texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos a teoria das dimensões da docência; na segunda, delineamos a metodologia adotada; e, na terceira parte, realizamos a análise das dimensões mobilizadas pelas professoras com as crianças.

DIMENSÕES DA DOCÊNCIA

Para realizar o estudo, utilizamos a concepção teórica das dimensões da docência (SEVERINO, 2007), sendo estas compreendidas pela nomenclatura “saberes docentes”. Apresentaremos o tema dos saberes dos professores na perspectiva dialética, pelos trabalhos de Severino (2007), Pimenta (2005) e Saviani (1996). Na perspectiva dialética, as dimensões da docência conferem ao professor os meios para que ele contribua para a transformação da sociedade ao mesmo tempo em que, pelo ensino do saber sistematizado, científico e cultural, insira os sujeitos no sistema de produção e de manutenção material.

A atividade docente é influenciada por um conjunto de dimensões aprendidas, principalmente na formação inicial, quais sejam: pedagógica, do conhecimento específico, didático-curricular, crítico-contextual, ética, atitudinal, dentre outras. São essas dimensões que o professor utiliza para ensinar, avaliar, estruturar a aula, estabelecer a disciplina dos alunos. As dimensões da docência visam tornar o docente um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem sua existência de maneira coletiva e solidária (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2005; SEVERINO, 2007).

A partir dessa concepção, selecionamos três categorias de análise: dimensões pedagógica, crítico-contextual e do conhecimento específico. Observamos que, no quadro teórico dos autores escolhidos, há mais categorias para além das que iremos apresentar, no entanto, para fins desta pesquisa, as selecionadas foram as que melhor explicavam nossa realidade no momento e no contexto social em que o estudo foi realizado.

A dimensão pedagógica, desenvolvida por Pimenta (2005), refere-se aos saberes pedagógicos que, complementados com a experiência e o conhecimento específico, capacita o professor a ensinar. Para a autora, o saber pedagógico não deve se sobrepôr aos demais, de maneira desarticulada, fragmentada, mas trabalhar como complemento deles. Saviani (1996) entende que essa mesma dimensão é construída pelas ciências da educação e sintetizada nas teorias educacionais. Além disso, para o autor, é o saber pedagógico que imprimirá a identidade docente.

A dimensão do conhecimento específico se refere ao conhecimento da disciplina que o professor leciona. Sobre isso, Pimenta (2005) afirma que os docentes precisam constantemente elaborar uma autorreflexão: Qual o significado desse conhecimento na sociedade? Como esse conhecimento que o professor detém conversa com outros? Que significado esse conhecimento possui na vida dos seus alunos? Saviani (1996) considera essa categoria ao falar dos saberes relacionados às disciplinas que compõem o currículo escolar e que serão ministradas pelo professor. Severino (2007) elenca essa dimensão destacando que o conhecimento específico não é acumular informações de maneira mecânica e acrítica, mas ter um domínio que perpassa pela assimilação e pela reflexão.

Na dimensão crítico-contextual, categoria desenvolvida por Saviani (1996), entende-se que a “formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p. 149). Nessa categoria, as variáveis sociais, econômicas e políticas são

consideradas para a interpretação do contexto de trabalho do professor. Capta-se o movimento da sociedade, suas características e os determinantes que afetam a tarefa educativa (SAVIANI, 1996).

Destacamos que, apesar de haver definido as três categorias de análise, isso não significou um enrijecimento teórico, pois, conforme será mostrado mais adiante, uma nova categoria surgiu, a dimensão tecnológica. Passemos, a seguir, aos procedimentos metodológicos adotados no âmbito deste trabalho.

METODOLOGIA

Este trabalho, de abordagem qualitativa, foi delineado como estudo de caso. Godoy (1995) explica que esse tipo de estudo é aplicado para examinar detalhadamente um ambiente, sujeito ou situação particular, bem como para investigar fenômenos atuais com poucas possibilidades de controle e que demanda análise de um contexto empírico. Além disso, no estudo de caso, deve-se observar as múltiplas variáveis presentes no objeto de estudo, uma vez que a realidade é complexa. No caso desta pesquisa, concentra-se na análise das dimensões da docência de três professoras de Goiânia, atuantes na primeira etapa do ensino fundamental, que desenvolveram, em 2019, a atividade docente com crianças imigrantes e refugiadas.

A cidade de Goiânia foi escolhida como *lócus* de estudo por ser visada por imigrantes e refugiados para a inserção no mundo do trabalho. Consideramos, ainda, o expressivo número de escolas municipais. Dados de 2019, emitidos pela Secretaria Municipal de Educação, apontavam 361 instituições que ofertavam educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (GOIÂNIA, 2019). Tal número ampliava a possibilidade de haver professores atuantes no contexto de nossa pesquisa.

Os participantes foram estabelecidos pelos seguintes critérios: professores (homens ou mulheres) efetivos ou temporários da rede municipal; formação em pedagogia; ter tido, em 2019, alunos imigrantes e/ou refugiados, oriundos da América Latina; ter atuado, em 2019, em salas de aula de 1º a 5º anos do ensino fundamental; aceitar participar da pesquisa, colaborando para o bom andamento dela. A partir desses critérios, três professoras foram contatadas por nós, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, e aceitaram participar do estudo. Ambas tiveram alunos oriundos da Venezuela, Bolívia e Cuba.

A coleta de dados ocorreu pela entrevista semiestruturada. Foi elaborado um roteiro com um esquema básico de perguntas, com a possibilidade de realizar adaptações no momento da aplicação. A entrevista, contendo 21 perguntas, foi efetivada nos meses de maio a setembro de 2020, com duração de três a quatro horas. Apesar de o roteiro ter sido construído e norteado pelas dimensões pedagógica, crítico-contextual e do conhecimento específico, o instrumento não ficou rígido a ponto de coibir novas informações que surgiram sobre o tema, como o aparecimento da dimensão tecnológica.

É importante pontuar que a pandemia global de COVID-19³ afetou a pesquisa, pois ocorreu a suspensão das aulas presenciais e a exigência de distanciamento social. Em Goiás, a suspensão das aulas na rede pública e privada começou no dia 23 de março

de 2020 (GOIÁS, 2020), e, até o mês de fevereiro de 2021, as aulas presenciais na rede pública ainda não haviam retornado. Para dar continuidade ao calendário escolar, as instituições organizaram as atividades de maneira remota, com aulas gravadas e ministradas em plataformas digitais e envio de atividades por e-mail.

Como não seria possível estar nas escolas para realizar a entrevista, a aplicação do instrumento ocorreu pelo aplicativo *WhatsApp*, cumprindo as exigências de distanciamento social e resguardando a saúde física das participantes e do pesquisador. As respostas foram enviadas por mensagem de texto e áudio, com predominância da segunda opção, por permitir maior flexibilidade, espontaneidade e fluidez. Após a aplicação do instrumento, foi feita a transcrição do material e, em seguida, realizamos a decomposição e recomposição das partes transcritas para análise.

Enfatizamos que, mesmo a entrevista tendo sido feita em período de pandemia e isolamento social, com recursos tecnológicos e adaptações no instrumento, buscamos realizar o estudo de maneira a aplicar o caráter científico em todo o processo da pesquisa.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para melhor leitura do texto, atribuímos nomes fictícios às professoras. Como elas tiveram alunos de nacionalidades distintas, optamos por adotar nomes pela letra inicial de cada país. A professora participante 1, que teve dois alunos venezuelanos, recebeu o nome de “Valéria”; a participante 2, que teve dois alunos bolivianos, recebeu o nome de “Beatriz”; e a professora 3, que teve um aluno cubano, recebeu o nome de “Carla”. Segue abaixo uma apresentação de cada participante.

Valéria, de 36 anos, professora do terceiro ano do ensino fundamental. Seis anos de atuação na docência, sendo três na rede municipal de educação. Recebeu, em 2019, pela primeira vez, duas crianças venezuelanas, um menino e uma menina. A segunda participante é Beatriz, de 36 anos, professora do primeiro ano do ensino fundamental, com 13 anos de experiência na docência e seis na rede municipal. Recebeu, em 2019, também pela primeira vez, duas crianças da Bolívia, um menino e uma menina, primos. A terceira participante é a Carla, de 41 anos, professora do terceiro ano do ensino fundamental, com 15 anos de atuação na docência, sendo oito na rede municipal. Recebeu, em 2019, um menino de Cuba. Foi sua segunda experiência de ensino, sendo a primeira em 2018, com um aluno oriundo da Espanha.

Antes de abordar o tema das dimensões, buscamos compreender o contato inicial das professoras com as crianças, por acreditar que o primeiro contato poderia indicar a forma como as dimensões da docência seriam posteriormente desenvolvidas:

No começo fiquei apavorada, principalmente pelo fato da menina venezuelana não falar nada do nosso idioma. Coloquei em dúvida se conseguiria realmente fazer algo por ela. O fato da minha sala já ter um número razoável de alunos, e muitos que ainda não estavam alfabetizados, me deixou preocupada se conseguiria dar a atenção devida a ela (Valéria).

A princípio fiquei com medo de não conseguir alfabetizar e comunicar com eles, mas foi até tranquilo. A menina boliviana

aprendeu muito rápido. O menino tinha mais dificuldade de compreender o que eu falava. Ele não aprendeu 100%, porém desenvolveu muito durante o ano (Beatriz).

A experiência o ano passado com o menino cubano, de primeiro momento, foi assim "hum, meu Deus, me ajuda, que que eu vou fazer com essa criança que veio de Cuba? Fala totalmente espanhol, primeira vez em escola aqui no Brasil". Então, assim, foi de assustar! Fiquei assustada, muito ansiosa, muito preocupada. Como eu chegaria até esse aluno? O que eu poderia fazer? Como eu iria trabalhar? Já que falta essa oportunidade de qualificação, para nós educadores, voltada para o atendimento ao imigrante (Carla).

Ao perguntar sobre o primeiro contato que tiveram com as crianças, as professoras expressaram ansiedade e dúvida quanto à própria capacidade profissional. Palavras como *apavorada*, *medo*, *assustar*, *muito preocupada*, ou então frases como "*Coloquei em dúvida se conseguiria realmente fazer algo por ela*"; "*A princípio fiquei com medo de não conseguir alfabetizar e comunicar com eles...*"; "*Eu fiquei assustada, muito ansiosa no início, muito preocupada também*", expressam os temores das participantes quanto à possibilidade de ensinar as crianças, tanto pelo caráter inédito da experiência, como pelo fato de não terem recebido orientação ou qualificação para esse contexto de trabalho.

Um ponto em comum foi a preocupação das professoras com o fato de não conseguirem se comunicar devido às diferenças linguísticas. A comunicação parece ser um dos núcleos principais de preocupação e, por isso, gera ansiedade. Em suas falas, fica implícita a dúvida quanto à forma como mobilizarão as dimensões da docência, se não conseguem se comunicar. A resposta que encontramos, também, pelas falas delas, dá-se em uma dimensão específica, a tecnológica, abordada adiante.

Se considerarmos as palavras e as frases expressadas como indicador associativo, podemos inferir que ter um aluno proveniente de fluxos migratórios, em um primeiro momento, é percebido como algo preocupante, temeroso, assustador, ou seja, está associado a sentimentos negativos. Entretanto, isso não ocorre pela presença da criança em si, mas pela professora não saber como ensinar, pois não teve orientação ou formação, e, além disso, haverá outras 20 ou 30 crianças que também demandarão atenção. É nesse contexto que as professoras mobilizarão as dimensões da docência para o ensino.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica trata dos saberes pedagógicos oriundos das ciências da educação (SAVIANI, 1996). É um conhecimento construído na formação inicial e aperfeiçoado em formações continuadas, cursos de extensão e estudos de obras pedagógicas. Nessa categoria, buscamos entender as teorias, os conceitos e as práticas que as professoras aprenderam na formação inicial e desenvolveram com os alunos. A professora Valéria faz o seguinte relato:

Na alfabetização da aluna venezuelana utilizei todos os métodos possíveis, desde o silábico ao fônico. O fônico foi muito importante, devido à diferença fônica de algumas sílabas. Utilizei bem da cartilha, aquela antiga cartilha, do beabá mesmo. Mas o que mais me auxiliou foi o método fônico, porque era o caso né, muito específico dos fonemas, porque ela tinha sido alfabetizada lá na Venezuela. Ela lia bem, ela escrevia, ainda um pouco aglomerado, mas ela escrevia. A questão era adaptar a língua, por isso eu usei mais o método fônico. Li também alguns livros. Lembro que reli um livro da Magda Soares. Ela trabalha a questão do letramento. No caso da minha aluna, não é só as palavrinhas, ela tinha que entender dentro de um contexto aquilo que eu estava tentando orientá-la. Li também algumas coisas da Montessori sobre afetividade. Li outros autores que no momento agora eu não vou lembrar, mas lembro que essas duas foram importantes nesse resgate do conhecimento.

Mesmo em uma situação nova de trabalho, com a qual a professora ainda não havia tido contato, observa-se a importância do conhecimento teórico como alicerce para as práticas que desenvolveu com as crianças. O conhecimento teórico foi a base que a levou a saber o que fazer, principalmente nos meses iniciais, mesmo não tendo, até então, a experiência de ter ensinado uma criança de outro país.

Nota-se, ainda, pela sua fala, o resgate de leituras que fizera como forma de reelaborar a dimensão pedagógica. Com o livro de Magda Soares (2009), a professora Valéria aponta para a necessidade de alfabetizar a menina venezuelana, entendendo a linguagem como prática social: “[...] *não é só as palavrinhas, ela tinha que entender dentro de um contexto aquilo que eu estava tentando orientá-la*”.

Assim, ao se embasar teoricamente sobre o letramento, a professora indica que a alfabetização envolve uma mudança de “estado” ou “condição” de sua aluna, por envolver aspectos cognitivos, sociais, psíquicos, culturais, linguísticos e econômicos (SOARES, 2009). Em um momento posterior da entrevista, ela relata a dificuldade de compreensão que a aluna possuía sobre a palavra “saúde”:

Às vezes, nos textos que escrevia ela expressava saudade da família. Falava muito da saudade da vovó, da saudade da tia, então, acho que essa dificuldade também de trabalhar a saudade, que inclusive é uma palavra que ela não conhecia, né, saudade, eu tive que explicar o que é saudade, é, foi um desafio trabalhar isso com ela.

Mesmo sendo uma situação nova de trabalho, a professora consegue desenvolver a dimensão pedagógica para a aprendizagem das crianças. Ela adapta a teoria, recorre a autores que leu na formação inicial, desenvolve o ensino e os resultados aparecem.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO

Essa dimensão se atém ao conhecimento específico da disciplina que o professor leciona e que compõe o currículo escolar (SAVIANI, 1996). Sobre ela, a professora Carla apresenta sua experiência de ensino de História ao aluno de Cuba:

O aluno tinha dificuldade em compreender o processo de formação do nosso Estado. Acredito que sua dificuldade era por estar inserido em uma nova cultura, uma nova realidade. Às vezes ele tinha até um pouquinho de dificuldade de entender, por exemplo, festa junina. Eu estava trabalhando a festa junina no contexto histórico e perguntei se em Cuba havia festa junina, ele disse que não, aí nós fomos atrás, buscamos fotos, falamos sobre a festa junina, como que ela chegou aqui no Brasil. Fizemos todo um processo para que ele compreendesse. Diante disso, e pensando nessas necessidades do aluno conhecer a cultura e história local, conhecer onde ele agora está vivendo, desenvolvemos um projeto que tinha como objetivo levar essas crianças a conhecer pessoalmente a cultura na qual estão inseridas, com visitas a pontos específicos da cidade, alinhados à história de Goiânia e de Goiás.

Com a professora Carla, o conhecimento específico é mobilizado para o ensino da História de Goiás. Ao considerar a realidade do aluno cubano, a professora realiza uma adaptação na forma de ensinar o conteúdo. Pimenta (2005), em sua definição sobre a dimensão do conhecimento específico, pergunta: Que significado esse conhecimento possui na vida dos alunos? Ao ler o relato de Carla, parece-nos que sua forma de ensinar História de Goiás é, justamente, uma resposta: apresentar um conhecimento que faça sentido para a vida do aluno ao conectá-lo com a cidade onde mora.

DIMENSÃO CRÍTICO-CONTEXTUAL

Por dimensão crítico-contextual, entende-se a capacidade do professor em compreender o contexto no qual e para qual o trabalho educativo é desenvolvido. Nessa dimensão, as variáveis sociais, econômicas e políticas são consideradas, pois, com elas, capta-se o movimento da sociedade, suas características e os determinantes que afetam a tarefa educativa (SAVIANI, 1996). Para essa categoria, trabalhamos com três eixos: “percepção pessoal sobre a sala de aula”, “compreensão crítica sobre o contexto dos alunos” e “política educacional”.

Em relação ao primeiro eixo, percebemos que, ao apresentarem suas percepções sobre o contexto em que atuam, as professoras mostram como isso afeta seu trabalho tanto com os alunos de modo geral, quanto com os alunos imigrantes e refugiados:

Quando as crianças venezuelanas entraram eu tinha aproximadamente 30 alunos no terceiro ano. Desses 30, 15 não estavam alfabetizados ou estavam no início do processo. Eu também tinha 1 aluno com laudo de TDAH e atraso cognitivo. Além

disso, tinha mais alguns alunos que não possuíam laudo, mas que tinham extrema dificuldade de aprendizado (Valéria).

Pelo saber crítico-contextual, entendemos que, além do ensino em si, é necessário compreender *como* ele é realizado. Apesar de evidenciarmos a fala de Valéria, a mesma situação foi encontrada nos relatos de Beatriz e de Carla, pois essas professoras, sozinhas, ensinam os alunos em quatro situações diferentes: alunos que aprendem conteúdos curriculares de acordo com seu ano; alunos em processo de alfabetização; alunos com alguma necessidade especial e dificuldade de aprendizado; e alunos advindos de fluxos migratórios. Por questões econômicas, sociais e de política educacional, a professora se divide em quatro situações distintas de trabalho, o que pode gerar ansiedade e dúvidas no que tange à capacidade de ensinar em um ambiente tão diverso.

Identificamos, ainda, pelo relato da professora Valéria, uma nova forma de compreender a dimensão crítico-contextual. Para além de entender o contexto de seu trabalho, a professora mobilizou a dimensão para entender criticamente o contexto social, político e econômico dos alunos venezuelanos, e, a partir disso, absorveu informações que foram aplicadas tanto no ensino como no processo de acolhida:

Às vezes ele falava sobre as dificuldades que lembrava, de quando pequenininho, das guerras, de ver muita coisa feia, de ver muita gente passando fome. Em outro momento, com ela e ele fora de sala, expliquei para a turma que eles tinham que acolher, expliquei a situação do país. Inclusive, fiz uma pesquisa para conhecer mais sobre a Venezuela, e em uma de nossas aulas sobre os continentes, expliquei onde se localizava o país, a língua que falavam, a situação socioeconômica, então eu podia falar um pouco com eles sobre isso.

Além de interpretar o contexto em que se desenvolve o ensino (SAVIANI, 1996), propomos a ampliação da dimensão crítico-contextual para se entender criticamente o contexto de vida dos alunos estrangeiros. No caso da professora Valéria, ao compreender as condições políticas e sociais que geraram a migração das crianças venezuelanas, ela desenvolveu uma série de atividades. Munida dessas informações, somadas a outras que pesquisou, ela pôde orientar as crianças brasileiras no processo de acolhida e, em um segundo movimento, adaptar o conteúdo curricular para incluir uma aula sobre a Venezuela. Ao fazer isso, mobiliza outras dimensões, como a pedagógica e a de conhecimento específico, realizando a convergência e a complementaridade entre dimensões (SEVERINO, 2007).

Na dimensão crítico-contextual, destacamos, ainda, a variável política, que não pode ser desconsiderada, pois influencia o contexto da escola no qual e para o qual as demais dimensões são mobilizadas. Apresentamos abaixo a fala da professora Carla:

Dentro das escolas, a gente quase não tem incentivo por parte do poder público com relação ao imigrante. Fala-se que ele tem o direito de ingressar numa escola pública da mesma forma que tem o brasileiro ou qualquer outra criança, ok, tem esse direito, e aí? O que está sendo feito para que esse direito seja garantido? O que

está sendo feito para que a criança se desenvolva? Para que ela consiga o êxito dentro do processo educativo? Qual é o respaldo que o governo oferece? Qual é o incentivo que é dado para as escolas? E para os professores? Qual a formação? Então assim, nós que recebemos alunos imigrantes, o que a gente tem em mãos é apenas o compromisso, a vontade, de fazer com que seu aluno aprenda. É aquela questão de ter iniciativa, de correr atrás, não ficar parado, porque é isso que a gente faz, nós vamos atrás, porque a gente não tem nenhum respaldo. Tem no papel ali a garantia do acesso à escola para essa criança, entretanto, no fundo, o governo não está dando garantia, porque o aluno, ele precisa se desenvolver na sua totalidade, ele precisa ser inserido, ele precisa ter condições para se desenvolver, e o Estado, me refiro aos órgãos maiores mesmo, deveriam dar essa possibilidade, essa garantia de desenvolvimento para a criança. Não é simplesmente falar: “Eu sou um país acolhedor, eu sou um país que aceita os refugiados, eu sou um país que recebe, estou de fronteiras abertas, pode vir e tal”. Não, vai vir, e aí, chegando aqui como que vai ser esse tratamento? Não adianta só eu trazer para cá. Eu preciso garantir que essa criança se desenvolva em todos os aspectos: que tenha assistência médica, que seja garantida a segurança, que seja assegurada uma educação de qualidade. A gente refere-se ao contexto geral. A gente precisa lutar mais por políticas públicas para essas crianças imigrantes, porque o Brasil está cada vez mais recebendo.

O direito à educação não se restringe apenas à presença da criança na escola, é um dos componentes de garantia do direito, mas não sua totalidade. A fala de Carla mostra que não basta a criança ter o direito a ingressar em uma escola pública, ao contrário, isso pode ocultar outras questões mais profundas, como a ausência de vontade política para apoiar as escolas que atuam com esse público. Evidencia-se, com isso, a necessidade de suporte institucional, tanto em âmbito federal quanto estadual e municipal.

A variável política, entrelaçada com a categoria da dimensão crítico-contextual, permite-nos compreender que o conjunto de saberes que o professor precisa dominar não reside apenas no saber-fazer. Há variáveis externas que influenciam o ensino e das quais a formação inicial necessita capacitar o professor a compreender, para que ele possa agir sobre a realidade, buscando não se conformar com a situação, visto que ela é uma construção social, mas agindo para transformá-la.

DIMENSÃO TECNOLÓGICA

No decorrer da pesquisa, as três professoras participantes falaram de uma dimensão que não havíamos cogitado, a tecnológica: *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), traduzido em português como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Tecnológico. Essa dimensão se relaciona à habilidade do professor em trabalhar um conteúdo específico, alinhado ao conhecimento pedagógico, e uma tecnologia da informação e comunicação que possa potencializar o aprendizado do

aluno (LANG; GONZALES, 2004). Assim, há a integração dos componentes da pedagogia, da tecnologia e do conhecimento do conteúdo.

Nos relatos abaixo, percebe-se que os recursos tecnológicos auxiliaram as professoras na comunicação com os alunos e no processo de ensino-aprendizagem:

Eu lembro que baixei um aplicativo de dicionário, porque tentava comunicar com a menina da melhor forma possível. Palavras que ela me falava e não entendia, eu colocava no dicionário. E coisas que eu falava, o nome de um animal, por exemplo, e ela não sabia o que era, eu ia no meu celular, mostrava a imagem, aí ela me falava como era na língua dela, então foi uma troca. Eu até brincava com ela, falava que ela ia me ensinar o espanhol e eu ia ensinar para ela o português. E a gente foi fazendo essa troca de línguas. E sempre com imagens e através desse aplicativo que você fala e ele já te traz a tradução. Então, às vezes, ela falava para eu ter a tradução, ou eu falava em português e deixava a tradução em espanhol (Valéria).

Lá na escola a gente trabalha com intervenção pedagógica. Os alunos que têm mais dificuldade de aprender, no momento de estudo do professor, a gente pega esse aluno e fica sozinho com ele numa sala onde tem jogos de computador e materiais lúdicos. Com o aluno boliviano, dentre outras coisas, utilizei muito jogo *online* para estimular o raciocínio matemático e o português, disciplinas em que ele tinha mais dificuldade (Beatriz).

Nos primeiros momentos em sala de aula, ele (o aluno cubano) fez uma avaliação diagnóstica para saber em qual nível se encontrava e como estava seu conhecimento. A avaliação compreende leitura e produção de texto. Para responder a prova, ele tinha apenas a língua espanhola, tanto na escrita como na fala, eu fiquei até surpresa: “meu Deus, como que eu vou fazer”. Então, a avaliação foi em português e ele respondeu em espanhol, tanto na escrita como na leitura. Era a língua que ele dominava no momento. A correção foi feita assim: a gente coloca no tradutor, um aplicativo do celular, algumas palavras para entender suas respostas (Carla).

Como já dito, um dos resultados não esperados no desenvolvimento desta pesquisa foi constatar a presença de uma dimensão que, até então, não havia sido pensada. Isso suscita uma reflexão sobre o espaço dos recursos tecnológicos como categoria teórica no conjunto de dimensões que os professores utilizam em sala de aula. Pelos relatos apresentados, compreende-se que o uso da dimensão tecnológica é variado e, ao mesmo tempo, homogêneo, pois as professoras utilizam-se dessa dimensão para situações diferentes, porém todas perpassam pela comunicação, o que sugere que, no trabalho educativo com alunos estrangeiros, a dimensão tecnológica é uma ferramenta de apoio para a comunicação, tornando seu domínio necessário, principalmente nos meses iniciais.

As três professoras têm, juntas, cinco alunos. Desse número, uma criança entrou na sala se comunicando bem em português, outra se encontrava em processo de desenvolvimento e apropriação da nova língua, e três delas não possuíam nenhum

conhecimento da língua portuguesa. Podemos apontar, mesmo com uma quantidade pequena de participantes, que pode ser mais comum professoras receberem crianças estrangeiras sem domínio da língua portuguesa, do que com o domínio ou um certo nível de conhecimento. Daí a necessidade de instrumentalizar a professora em uma dimensão que a subsidie na comunicação com a criança, uma vez que a profissional pode não conhecer a língua nativa de seu aluno.

No relato da professora Valéria, vemos que a tecnologia faz a mediação entre a compreensão da aluna sobre o alfabeto português e as diferenças para o alfabeto espanhol. Com Beatriz, a dimensão tecnológica é utilizada como ferramenta pedagógica, uma vez que, com dificuldade em se comunicar com o aluno boliviano, e percebendo a necessidade de reforçar o ensino de matemática e português, a professora se utiliza de jogos *online* para que a criança aprenda. No relato de Carla, a dimensão tecnológica foi aplicada como ferramenta na avaliação diagnóstica do aluno cubano. Não dominando ainda o português, contudo, também, não sendo excluído devido a esse fator, o aluno realizou as provas em espanhol, e a professora utilizou um aplicativo de tradução para palavras que poderiam gerar dúvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a atuação das professoras com as dimensões da docência em uma realidade de trabalho em que há alunos provenientes de fluxos migratórios, compreendemos que muitas práticas de ensino desenvolvidas por elas se deram em momentos de privações impostos pelo contexto de trabalho. Como forma de estimular o aluno boliviano a aprender matemática, e tendo a língua como um entrave para se comunicar de forma clara, Beatriz utilizou jogos de computador (dimensão tecnológica). Valéria retornou aos livros e às teorias que aprendeu na faculdade de Pedagogia, encontrando uma nova maneira de ensinar (dimensão pedagógica). Ao refletir sobre a situação política, Carla entendeu que o direito à educação não se restringe ao ingresso da criança estrangeira na escola pública, que é necessário respaldo de políticas educacionais e ações formativas para os professores que atendem às crianças (dimensão crítico-contextual).

Compreendemos, também, que as dimensões desenvolvidas pelas professoras se pautam em dois caminhos: no primeiro, elas mobilizam algumas dimensões de forma semelhante a outras realidades, em que não há crianças imigrantes ou refugiadas na sala de aula; no segundo caminho, identificamos avanços teóricos em outras dimensões, justamente pela especificidade do trabalho das professoras com crianças provenientes de fluxos migratórios, que foi o que aconteceu com a dimensão crítico-contextual e a tecnológica.

A título de exemplificação, na dimensão pedagógica, apesar de identificarmos a aplicação de teorias voltadas para o ensino de alunos que provêm de fluxos migratórios, a forma como é empregada se assemelha a outras realidades, em que não há crianças estrangeiras em sala de aula. No caso da dimensão crítico-contextual, o avanço teórico não ocorre somente porque é mobilizado, pois é algo que os professores já fazem no cotidiano escolar. O avanço teórico ocorre porque a dimensão crítico-contextual é

AZEVEDO, R. S. de; AMARAL, C. T. do.

mobilizada de modo novo e criativo. Valéria mostra, em seu relato, que é possível realizar um movimento na dimensão crítico-contextual, tanto para compreender o ambiente de trabalho quanto para compreender criticamente o ambiente do qual os alunos vieram e, a partir disso, obter informações para a acolhida e o ensino.

Passando à análise da dimensão tecnológica, observamos que todas as participantes mobilizaram essa dimensão em consonância com outras para estabelecer a comunicação e potencializar o aprendizado das crianças, principalmente nos meses iniciais de convivência. Apesar das demais categorias apresentarem formas criativas de mobilização, as dimensões crítico-contextual e a tecnológica se destacaram pelo avanço teórico que proporcionaram a esse contexto de ensino.

Artigo recebido em: 03/03/2021

Aprovado para publicação em: 28/05/2021

THE PEDAGOGICAL REQUIRED SKILLS BY TEACHERS OF IMMIGRANT AND REFUGEE CHILDREN: CASE STUDY WITH TEACHERS IN GOIÂNIA

ABSTRACT: This article is a case study carried out in Goiânia-Goiás, which embrace the assumptions of historical-dialectical materialism. The objective is to analyze the dimensions of teaching of three pedagogues whom were teachers of children from Bolivia, Cuba and Venezuela. The data was collected from semi-structured interviews, and the text was organized in three parts. At first, we presented the theory of teaching dimensions. Subsequently, we discussed the adopted methodology. Finally, we analyzed the dimensions of teaching developed by the teachers after the interaction with the children. The analysis revealed that teachers developed certain dimensions commonly used to teach unexotic children. However, due the specificity of the work, they used new ways to mobilize the critical-contextual and technological dimensions.

KEYWORDS: Teaching Dimensions. Immigration. Refugee Children.

LAS DIMENSIONES DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA A LOS NIÑOS DESDE CONTEXTO MIGRATORIOS Y REFUGIADOS: ESTUDIO DE CASO CON LAS PROFESORAS EN GOIÂNIA

RESUMEN: El artículo, está basado en el materialismo dialéctico-histórico, es un estudio de caso realizado en Goiânia-Goiás. El objetivo es analizar las dimensiones de la enseñanza que tres profesoras pedagogas desarrollaron con niños de Bolivia, Cuba y Venezuela. Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas semiestructuradas, e el texto está organizado en tres partes. En la primera se presenta la teoría de las dimensiones de la enseñanza, en la segunda se esboza la metodología adoptada y en la tercera se hecha un análisis de las dimensiones movilizadas por los docentes con los niños. La investigación mostró que los docentes desarrollaron algunas dimensiones semejantes a las realidades en las que no hay niños extranjeros en el aula. Sin embargo, surgieron nuevas formas de movilizar las dimensiones crítico-contextual y tecnológica debido a la especificidad del trabajo.

PALABRAS CLAVE: Dimensiones de la Enseñanza. Inmigración. Niños Refugiados.

NOTAS

1 - O termo *imigrante* é utilizado para designar a pessoa que se desloca de seu país para outro, por exemplo, uma pessoa de outro país que passa a viver no Brasil (DELFIN, 2019). No caso dessa pessoa, a migração é, aparentemente, voluntária, o que difere do *refugiado*. Segundo a lei brasileira de refúgio, Lei nº 9.474 de 1997, será reconhecido como refugiado o indivíduo que é forçado a deixar seu país de origem para buscar refúgio em outro país. Tal situação ocorre devido a fundados temores de perseguição, por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas e, ainda, devido a greve e generalizada violação de direitos humanos.

2 - Estudo realizado com aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa.

3 - Quando a entrevista começou a ser realizada, em maio de 2020, o mundo vivia uma pandemia global gerada pela COVID-19 – Coronavírus (DISEASE, 2019). A doença causa desde tosse seca, febre e cansaço à síndrome respiratória aguda e insuficiência renal, podendo ocasionar sequelas graves ou mesmo a morte. A COVID-19 surgiu na China, com os primeiros casos sendo relatados em dezembro de 2019, e logo se espalhou para outros países, inclusive o Brasil. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia global (LUIGI; SENHORAS, 2020).

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, A. M.; AGUIAR, G. A. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3541/4057>>. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jul. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Censo Escolar 2016**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BUSKO, D. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados: rede de acolhimento no Rio Grande do Sul. **Revista da Defensoria Pública da União**, Brasil, n. 10, p. 178-208, 2017. Disponível em: <<https://revistadadpu.dpu.def.br/article/view/27/20>>. Acesso em: 03 out. 2020.

DELFIN, R. B. **Migrações, Refúgio e Apatridia** – Guia para comunicadores. São Paulo: MigraMundo, 2019.

AZEVEDO, R. S. de; AMARAL, C. T. do.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, O. A. Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629>>. Acesso em: 04 out. 2020.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

GOIÁS. **Governo de Goiás prorroga suspensão de aulas presenciais até 30 de maio**. 2020. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/educacao/governo-de-goias-prorroga-suspensao-de-aulas-presenciais-ate-30-de-maio/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html>. Acesso em: 11 out. 2020.

GOIÂNIA. **Ensino**. Disponível em: <<https://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/educacao-basica>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

GUILHERME, A.; SILVA, L. R.; NARDI, H. C. As haitianas na escola: o peso do passado, a dureza do presente e a esperança no futuro. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 770-784, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48953/32786>>. Acesso em: 03 out. 2020.

KOHATSU, L. N.; RAMOS, M. C. P.; RAMOS, N.; Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 24, p. 1-9, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v24/2175-3539-pee-24-e213834.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2020.

LANG, A.; GONZÁLEZ, F. A proposta teórica do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo e a (sub) utilização das TIC na educação básica. *In*: **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**, 2014, Buenos Aires. p. 1-12. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325908879_A_Proposta_Teorica_do_Conhecimento_Tecnologico_Pedagogico_de_Conteudo_e_a_SubUtilizacao_das_TIC_na_Educacao_Basica>. Acesso em: 30 out. 2020.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais. **Nexo Jornal**, Brasil, 17 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2020/O-novo-coronav%C3%ADrus-e-a-import%C3%A2ncia-das-organiza%C3%A7%C3%B5es-internacionais>>. Acesso em: 11 out. 2020.

Inter-Ação, Goiânia, v.46, n.2, p. 762-777, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i2.67964>>.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1 p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860012/html/index.html>>. Acesso em: 03 out. 2020.

PEREIRA, G. C.; COTINGUIBA, L. A.; SOUZA, P. M. Implicações linguísticas no acesso de imigrantes na rede pública escolar de Porto Velho. **Revista Presença Geográfica**, Porto Velho, v. 6, n. 1, p. 154-161, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/download/4262/2864>>. Acesso em: 03 out. 2020.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 2005, p. 15-34.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SEVERINO, A. J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121-132, 2007. Disponível em: <https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_documento.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RÔMULO SOUSA DE AZEVEDO: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, servidor técnico-administrativo do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Cidade de Goiás. Integra a Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre o Professor(a) na Região Centro-Oeste. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9959-5363>
E-mail: romulo.sousadm@gmail.com

CLÁUDIA TAVARES DO AMARAL: Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa, Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela PUC Minas. Professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* na linha de Pesquisa: Práticas Educativas, formação de professores e inclusão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Centro de Investigação e Estudos em Educação (CIEED) e integra a Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre o Professor(a) na Região Centro-Oeste/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2859-9353>
E-mail: claudiatamaral@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).