



Universidade de  
Aveiro  
Ano 2022

**FÁTIMA BANDEIRA  
HARTWIG**

**EDUCAÇÃO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO:  
DESAFIOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA A IMIGRANTES E/OU  
REFUGIADOS**





Universidade de  
Aveiro  
Ano 2022

**FÁTIMA BANDEIRA  
HARTWIG**

**EDUCAÇÃO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO:  
DESAFIOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA A IMIGRANTES E/OU  
REFUGIADOS**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo História e Teoria da Educação, realizada sob a orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Helena Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Aposentada, e coorientação do Prof.<sup>o</sup> Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, Professor Auxiliar do mesmo departamento.



Aos professores que vivem a inquietude diante do ato de ensinar- aprender e a incompletude frente às suas formações e à construção de suas identidades docentes.

A todos os cidadãos de diferentes nacionalidades que estão no Brasil na condição relativa de Imigrantes e/ou Refugiados, mas antes de tudo na condição absoluta de seres humanos.

À memória de Iêda Bandeira Hartwig e de Breno Hartwig, pela gratidão de minha existência.



*O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. (Freire, 2020, p. 299).*



## **o júri**

presidente

Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã  
Professora Associada com Agregação, Aposentada do Departamento de  
Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Maria do Socorro Pessoa  
Professora Associada, aposentada da Universidade Federal de Rondônia  
(UNIR) do Brasil

Doutora Rosa Maria Sequeira da Piedade  
Professora Associada do Departamento de Humanidades da Universidade  
Aberta

Doutor António Vitor Nunes de Carvalho  
Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da  
Universidade de Aveiro

Doutora Perpétua Maria dos Santos Silva  
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto  
Politécnico de Santarém



## **Agradecimentos**

Posso dizer que a dádiva de agradecer faz parte da nossa história e memória, assim uma investigação de Doutorado percorreu uma longa viagem atravessada por muitas fronteiras e até mesmo por um estado de solidão. No entanto, durante o percurso houve o encontro com várias pessoas que talvez minha memória não seja capaz de lembrar, mas uma breve história acadêmica se faz importante enquanto gratidão pelas águas nas quais mergulhei.

Para inverter a lógica linear da vida, parto do final de uma dentre as várias maratonas que vivi. Em julho de 2017 fui agraciada pela ilustre presença da Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Helena Ançã, na defesa do meu projeto de Doutorado na Universidade de Aveiro. A partir de então, ela tornou-se minha orientadora científica. À época, exatamente em 14 de julho de 2017, compartilhou comigo uma de suas produções acadêmicas – Aproximações à Língua Portuguesa. Não poderia ser tão grata a ninguém como sou por ela. Os saberes que possui em Educação em Português e, particularmente em Português Língua Não Materna, aliados à sua mansidão pessoal e à sua rigorosidade científica foram o equilíbrio para que a presente Tese se concretizasse neste ano de 2021.

A gratidão continua quando algum tempo depois recebi a informação da Universidade de Aveiro que também seria designado um coorientador para acompanhar o percurso histórico de minha Tese. Foi quando conheci o Prof. Doutor Manuel Ferreira Rodrigues. Seus conhecimentos históricos e humanos trouxeram transformações imensuráveis na vida pessoal, profissional e acadêmica da Fátima que sou hoje.

Minha profunda gratidão aos professores participantes dessa investigação, porque foram vocês que permitiram o encontro com iguais a mim uma realidade. Iguais enquanto educadores em busca da construção coletiva de saberes para a melhoria de nossas atuações pedagógicas.

No percurso do tempo, de 2014 a 2021, é imprescindível agradecer aos sujeitos na figura de representantes das instituições públicas nas quais desenvolvo minha prática profissional, particularmente Instituto Federal de Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Ministério da Justiça e Segurança Pública, visto que recebi apoio e incentivo para que todos os saberes construídos através dos trabalhos de pesquisa que desenvolvi pudessem ser revertidos em minha atuação enquanto educadora.

Finalmente, durante oito-nove anos de viagem acadêmica não posso deixar de lembrar e agradecer a todas as pessoas que estiveram ao meu lado para que nunca desistisse, especialmente à André Soares, aquele que desde novembro de 2013 me incentivou a participar do processo seletivo para o Mestrado. Aquele que talvez hoje não reconheça mais quem eu sou após nove anos, mas parafraseando o filósofo Heráclito de Éfeso, nunca entrarei duas vezes no mesmo rio porque na segunda vez as suas águas não serão as mesmas tampouco eu, que já me transformei em outra pessoa.

**palavras-chave**

Educação; História da Educação; Formação Continuada de Professores; Imigrantes e/ou Refugiados; Português Língua Não Materna.

**resumo**

A presente investigação teve como problemática de partida a chegada de alunos na condição de Imigrantes e/ou Refugiados (I e/ou R) às escolas públicas do Distrito Federal (DF) e a falta de preparação dos professores para atuar junto ao público em questão, nomeadamente no ensino da Língua Portuguesa (LP). O objetivo foi identificar as principais dificuldades e necessidades enfrentadas pelos professores que ensinam a LP nas escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), frente à nova realidade migratória brasileira. Tal fato é importante para compreender as demandas por Formação Continuada de professores diante do presente fenômeno. Para o alcance deste objetivo foram analisados os aspectos educativos e as propostas formativas contempladas em legislações educacionais brasileiras.

O intuito foi verificar propostas e metas contidas em tais documentos que contribuam com a Formação Continuada de professores cujo aspecto intercultural possa ser relevante para o ensino da LP com sentido de uso e prática social, a partir de concepções linguísticas que atendam às singularidades dos alunos na condição de I e/ou R, o que requer conhecimentos sobre Educação em Línguas para a abordagem da Diversidade Linguística e Cultural, por meio da Intercompreensão, do Entre-Línguas, das Línguas de Fronteiras e da Educação Intercultural.

Nesse sentido, a proposta volta-se para o ensino da LP como Língua Não Materna (PLNM) por meio de concepções pedagógicas que permitam a inter-relação da LP com outras línguas e culturas, como as dialógicas, reflexivas, interculturais e decoloniais. São concepções que exigem a urgente oferta de Formação Continuada de professores voltada àqueles que atuam em Contexto Migratório, sem descartar a importância de a Formação Inicial em cursos de Licenciatura abordar a temática migratória em seus currículos, incluindo a formação em PLNM.

A investigação é de cunho qualitativo, por meio de uma metodologia pautada pelo paradigma interpretativo. Os participantes da pesquisa possuem formação em Pedagogia ou em Letras/Português. O escopo foi entender a realidade vivida pelos professores e as especificidades relacionadas à Prática Educativa e ao ensino da LP por esses profissionais com diferentes formações. Isto posto, que a investigação aqui desenvolvida possa iluminar o monolinguismo assente na História da Educação brasileira.

A partir de tal contexto, as conclusões apontam para a real necessidade de Formação Continuada de professores para o ensino da LP a sujeitos que não têm essa como Língua Materna (LM), a qual possa se concretizar enquanto Política Pública educacional.

**Keywords**

Education; History of Education; Continuing Education of Teachers; Immigrants and/or Refugees; Portuguese as a nonmother tongue

**Abstract**

The present research had as its starting point the arrival of students, as Immigrants and/or Refugees (I and/or R), to the public schools of the Federal District (FD), and the teachers' lack of preparation to work with the public in question, namely in the teaching of Portuguese Language (PL).

The goal was to identify the main difficulties and needs faced by teachers who teach PL in public schools of the Secretary of State for Education of the Federal District (SEEDF), in face of the new Brazilian migratory reality. This fact is of fundamental importance to understand the demands for Continuing Education of teachers in face of this phenomenon. In order to achieve this goal, the educational aspects and training proposals contemplated in educational legislation were analyzed at the national level.

The purpose was to verify proposals and goals contained in such documents that contribute to the Continuing Education of teachers whose intercultural aspect may be relevant to the teaching of PL with sense of use and social practice, from linguistic conceptions that meet the singularities of students in the condition of I and/or R. Which requires from teachers knowledge about Language Education to approach Linguistic and Cultural Diversity, through Intercomprehension/Interlinguistics, Between-Languages, Border Languages, and Intercultural Education.

In this sense, the proposal on which I base myself is focused on the teaching of PL as a non mother tongue (PLNM), through pedagogical conceptions that allow the interrelation of PL with other languages and cultures, such as dialogical, reflexive, intercultural and decolonial. These are conceptions and approaches that require the urgent offer of Continuing Education for teachers focused on educators who work in the Migratory Context, without discarding the importance of Initial Education in undergraduate courses that address the migratory theme in their curricula, including training in PLNM.

The research is qualitative in nature, by means of a methodology based on the interpretative paradigm. The research participants are teachers with degrees in Pedagogy and/or Languages/Portuguese.

The scope was to understand the reality experienced by the teachers and the specificities related to the Educational Practice of Portuguese by these professionals with different backgrounds. Having said that, the research developed here can shed light on the monolingualism found in Brazilian education.

From such context, the conclusions point to the real need for Continuing Education of teachers focused on the teaching of PL to subjects who do not have this as their Mother Language (LM), in which can be constituted as Public Educational Policy.

**palabras-clave**

Educación; Historia de la Educación; Formación Continua del Profesorado; Inmigrantes y/o Refugiados; Portugués como Idioma no Nativo.

**resumen**

La presente investigación tuvo como punto de partida la llegada de estudiantes en condición de Inmigrantes y / o Refugiados (I y / o R) a las escuelas públicas del Distrito Federal (DF), y la falta de preparación de los docentes para trabajar con el público em que se trata, concretamente en la enseñanza de la Lengua Portuguesa (LP). El objetivo fue identificar las principales dificultades y necesidades que enfrentan los docentes que enseñan LP en las escuelas públicas de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal (SEEDF) ante la nueva realidad migratoria brasileña. Este hecho es de fundamental importancia para comprender las demandas de Formación Continuada de los docentes, ante este fenómeno. Para lograr este objetivo, se ha analizado los aspectos educativos y propuestas de formación incluidas en la legislación educativa a nivel nacional.

El propósito fue verificar propuestas y metas contenidas en dichos documentos que contribuyan a la Formación Continuada de los docentes cuyo aspecto intercultural pueda ser relevante para la enseñanza de la LP con sentido de uso y práctica social, a partir de concepciones lingüísticas que respondan a las singularidades de los estudiantes en la condición de I y / o R, lo que requiere de los docentes conocimientos sobre Educación Lingüística para abordar la Diversidad Lingüística y Cultural, a través de la Intercomprensión / Interlingüística, Entre Idiomas, Lenguas Fronterizas y Educación Intercultural.

En este sentido, la propuesta en la que me baso se centra en la enseñanza del Portugués como Idioma no Nativo (PLNM), a través de concepciones pedagógicas que permitan la interrelación del LP con otros lenguajes y culturas, como la dialógica, reflexiva, intercultural y decolonial. Se trata de concepciones y enfoques que requieren de la oferta urgente de Educación Continuada enfocados en educadores que laboran en el Contexto Migratorio, sin descartar la importancia de la Educación Inicial en cursos de pregrado que aborden la temática migratoria en sus planes de estudio, incluida la formación en PLNM.

La investigación es de carácter cualitativo, mediante una metodología basada en el paradigma interpretativo. Los participantes de la investigación son profesores titulados en Pedagogía e/o Idiomas/Portugués. El objetivo fue comprender la realidad vivida por los docentes y las especificidades relacionadas con la Práctica Educativa y la enseñanza del portugués por parte de estos profesionales de diferentes orígenes. Dicho esto, la investigación desarrollada aquí puede arrojar luz sobre el monolingüismo que se encuentra en la educación brasileña.

Desde tal contexto, las conclusiones apuntan a la necesidad real de una Formación Continuada del profesorado centrada en la enseñanza de LP a asignaturas que no la tienen como Idioma Nativo (LM), en la que se pueda constituir como Política Educativa Pública.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Siglas</b>  | <b>24</b> |
| <b>Introdução</b>  | <b>26</b> |
| 1. Justificativa   | 28        |
| 1.1. Trajetória Pessoal e Profissional da Pesquisadora                             | 34        |
| 1.2. Ausência de Políticas Públicas para o Ensino em Contexto Migratório           | 35        |
| 1.3. Objetivo, Finalidade e Questões de Investigação                               | 37        |
| 2. Estrutura da Tese   | 38        |
| <b>Parte I. Enquadramento teórico</b>  | <b>41</b> |
| <b>Capítulo 1. Das Escolas Étnicas à Escola Nacional: Imigração e Estado-Nação</b> | <b>42</b> |
| 1.1. A Educação no Período Colonial, 1500-1822                                     | 47        |
| 1.2. A Educação Colonial no Século XVIII   | 49        |
| 1.3. A Educação no Período Imperial, 1822-1889                                     | 50        |
| 1.3.1. Persistência dos Preconceitos Raciais                                       | 52        |
| 1.3.2. Formação de Professores   | 53        |
| 1.4. A Educação durante a Primeira República, 1889-1930                            | 55        |
| <b>Capítulo 2. Histórico Migratório: Da Lei n. 6.815/1980 à Lei n. 13.445/2017</b> | <b>69</b> |
| 2.1. Política Migratória Brasileira <i>versus</i> Política Externa Brasileira      | 74        |
| 2.2. Estatuto dos Refugiados   | 76        |
| 2.3. Números do Refúgio no Brasil  | 84        |
| 2.4. Para refletir...  | 91        |
| <b>Capítulo 3. A Educação e a sua Natureza Política</b>                            | <b>93</b> |
| 3.1. Tendências Pedagógicas e a Prática Educativa dos Professores                  | 93        |
| 3.2. Normativos que orientam a Educação no Brasil                                  | 97        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras                      | 97         |
| 3.2.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia                   | 98         |
| 3.2.3. A Constituição Federal  | 100        |
| 3.2.4. A Lei de Diretrizes e Bases   | 101        |
| 3.2.5. O Plano Nacional de Educação  | 102        |
| 3.2.6. Parâmetros Curriculares Nacionais   | 105        |
| 3.2.7. Diretrizes Curriculares Nacionais   | 106        |
| 3.2.8. Base Nacional Comum Curricular  | 109        |
| 3.3. Historicidade Colonial: Educação Linguística e Políticas Linguísticas           | 119        |
| 3.4. “Currículo em Movimento”  | 125        |
| 3.4.1. Ensino Fundamental  | 126        |
| 3.4.1.1. Ensino de LE na BNCC e no Currículo em Movimento                            | 135        |
| 3.4.2. Educação de Jovens e Adultos  | 141        |
| 3.4.2.1. Diretrizes Operacionais da EJA  | 141        |
| 3.4.2.2. Currículo em Movimento da Educação Básica-Caderno EJA                       | 142        |
| 3.4.2.3. Distorção Idade-Série e suas influências na EJA                             | 150        |
| 3.4.2.4. Aprendizagem ao Longo da Vida   | 152        |
| 3.4.2.5. Níveis tuais de Analfabetismo no Brasil                                     | 154        |
| 3.4.2.6. Atuais Diretrizes Operacionais para a EJA                                   | 155        |
| <b>Capítulo 4. Inter-relações da Língua Portuguesa com outras línguas e culturas</b> | <b>160</b> |
| 4.1. Língua Portuguesa, uma língua de todos  | 160        |
| 4.2. A Língua Portuguesa perante a Diversidade Linguística                           | 167        |
| 4.2.1. “Língua Franca” <i>versus</i> “Línguas de Fronteiras”                         | 172        |
| 4.3. Educação Intercultural: Via para Encontros Linguísticos e Culturais             | 178        |
| 4.4. Língua Portuguesa como Língua Não Materna para Imigrantes e/ou Refugiados       | 190        |
| 4.5. Dificuldades e Necessidades percebidas na Prática Educativa                     | 203        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.5.1. Experiências no Ensino de PLAc no Brasil   | 205        |
| 4.5.2. Experiências no Ensino de PLA no Brasil  | 216        |
| 4.5.3. Experiências no Ensino de PLNM em Portugal   | 224        |
| <b>Capítulo 5. Formação de professores</b>  | <b>231</b> |
| 5.1. Marco Regulatório para a Formação de Professores no Brasil                           | 232        |
| 5.2. Formação Inicial e Continuada: Profissão, Reflexão e Identidade Docente              | 238        |
| 5.3. Formação Inicial e Continuada: Relações Universidade-Escola                          | 245        |
| 5.4. Formação Inicial e Continuada de professores de línguas: novas ou velhas concepções? | 252        |
| 5.5. Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Outras Concepções           | 254        |
| 5.5.1. Formação de Professores em Tempos Críticos   | 257        |
| 5.5.2. Formação de Professores e a Pedagogia Crítica                                      | 258        |
| 5.5.3. Formação de Professores e o Letramento Crítico                                     | 259        |
| 5.5.4. Formação de professores e os Multiletramentos                                      | 261        |
| 5.6. Formação de Professores e os Desafios do Contexto Migratório                         | 267        |
| 5.6.1. Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório                          | 278        |
| <b>Parte II. Estudo empírico</b>  | <b>283</b> |
| <b>Capítulo 6. Contexto de Investigação e opções Metodológicas</b>                        | <b>284</b> |
| 6.1. Opções e Design Metodológico do Estudo   | 287        |
| 6.1.1. Investigação Qualitativa em Educação   | 288        |
| 6.1.2. Paradigmas de Investigação   | 292        |
| 6.1.3. A Recolha de Dados   | 295        |
| 6.1.3.1. A Entrevista como Técnica de Recolha de Dados                                    | 295        |
| 6.1.3.2. Elaboração do Guião de Entrevistas   | 297        |
| 6.1.3.3. A Entrevista e suas nuances  | 299        |
| 6.2. Análise de Dados   | 304        |
| 6.3. Áreas Temáticas  | 308        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.4. Nomes Fictícios   | 310        |
| 6.5. Categorização   | 312        |
| 6.6. Análise de Conteúdo   | 314        |
| <b>Capítulo 7. Análise e Discussão dos Resultados</b>  | <b>317</b> |
| 7.1. Caracterização Docente  | 317        |
| 7.1.1. Formação Inicial e Formação Continuada  | 318        |
| 7.1.2. Tempo de Atuação  | 319        |
| 7.1.2.1. Interpretação e Discussão da Categoria 7.1.   | 323        |
| 7.2. Primeira Experiência de Ensino a Alunos na Condição de I e/ou R                         | 333        |
| 7.2.1. Atuação Recente   | 333        |
| 7.2.1.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.2.1.                                    | 340        |
| 7.2.2. Desconhecimento de Alunos na Condição de I e/ou R em Sala de aula                     | 346        |
| 7.2.2.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.2.2                                     | 349        |
| 7.3. Dificuldades no Ensino a Alunos na Condição de I e/ou R                                 | 356        |
| 7.3.1. Desconhecimento da LM dos Alunos <i>versus</i> Aproximações da LP com a LM dos Alunos | 357        |
| 7.3.2. Interpretação e Discussão da Categoria 7.3.   | 367        |
| 7.4. Necessidades no Ensino a Alunos na Condição de I e/ou R                                 | 378        |
| 7.4.1. Aprendizagem de Idiomas   | 378        |
| 7.4.1.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.4.1.                                    | 380        |
| 7.4.2. Presença da Família na Escola   | 384        |
| 7.4.2.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.4.2.                                    | 388        |
| 7.4.3. Estratégias Pedagógicas   | 392        |
| 7.4.3.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.4.3.                                    | 399        |
| 7.4.4. Apoio da Instituição de Ensino  | 406        |
| 7.4.4.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.4.4                                     | 411        |

|   |            |
|---|------------|
| 7.5. Ensino da Língua Portuguesa                                    | 415        |
| 7.5.1. Diversidade Linguística e Cultural                           | 416        |
| 7.5.1.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.5.1.           | 427        |
| 7.5.2. Educação Intercultural                                       | 453        |
| 7.5.2.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.5.2.           | 457        |
| 7.5.3. Aprendizagem da LP e ensino do PLNM                          | 463        |
| 7.5.3.1. Interpretação e discussão da Subcategoria 7.5.3.           | 469        |
| 7.6. Reflexões Pessoais, Profissionais e Perspectivas Futuras       | 483        |
| 7.7. Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório      | 496        |
| 7.5.4. Preparação para atuação em Contexto Migratório               | 497        |
| 7.7.1.1. Interpretação e discussão da Subcategoria 7.7.1.           | 500        |
| 7.7.2. Papel da Formação Continuada de Prof. em Contexto Migratório | 504        |
| 7.7.2.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.7.2.           | 509        |
| 7.7.3. Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores   | 520        |
| 7.7.3.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.7.3.           | 523        |
| 7.7.4. Temas de Interesse para a Formação Continuada de Professores | 536        |
| 7.7.4.1. Temas de Interesse advindos dos Professores                | 539        |
| 7.7.4.2. Temas de Interesse sugeridos aos Professores               | 541        |
| 7.7.4.3. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.7.4.           | 544        |
| <b>Considerações finais</b>   | <b>554</b> |
| Sugestões de Temas para uma Educação Intercultural                  | 560        |
| Visitações  | 561        |
| Filmes e outros Materiais Didáticos                                 | 563        |
| <b>Referências</b>  | <b>565</b> |
| <b>Anexo I</b>  | <b>599</b> |
| <b>Anexo II</b>   | <b>608</b> |

## **Siglas**

|          |   |
|----------|---|
| ACNUR    | Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados  |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular                          |
| CIL      | Centro Interescolar de Línguas                          |
| CONARE   | Comitê Nacional para os Refugiados                      |
| CRE      | Coordenação Regional de Ensino                          |
| DCN      | Diretrizes Curriculares Nacionais                       |
| DF       | Distrito Federal  |
| EAPE     | Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação |
| EF       | Ensino Fundamental                                      |
| EI       | Educação Infantil                                       |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos                            |
| EM       | Ensino Médio  |
| I e/ou R | Imigrantes e/ou Refugiados                              |
| IFB      | Instituto Federal de Brasília                           |
| LA       | Língua Adicional  |
| LAc      | Língua de Acolhimento                                   |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases                               |
| LE       | Língua Estrangeira                                      |
| LM       | Língua Materna  |
| LNm      | Língua Não Materna                                      |
| LP       | Língua Portuguesa                                       |
| LS       | Língua Segunda  |
| MEC      | Ministério da Educação                                  |
| OIM      | Organização Internacional para as Migrações             |
| PCN      | Parâmetros Curriculares Nacionais                       |
| PLA      | Português Língua Adicional                              |
| PLAc     | Português Língua de Acolhimento                         |
| PLE      | Português Língua Estrangeira                            |
| PLM      | Português Língua Materna                                |
| PLNm     | Português Língua Não Materna                            |

|        |  |
|--------|--|
| PLS    | Português Língua Segunda   |
| PNE    | Plano Nacional de Educação   |
| PPP    | Projeto Político Pedagógico  |
| SEEDF  | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal                 |
| UnB    | Universidade de Brasília   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |

## **Introdução**

*O mistério do destino humano é que somos fatais, mas temos a liberdade de cumprir ou não o nosso fatal: de nós dependerealizarmos o nosso destino fatal* (Clarice Lispector, 1977, p. 148).

Inicialmente é fundamental dizer que como sujeitos sociais temos uma história, pessoal e profissional e, por que não dizer, uma história de vida cujo percurso pessoal e profissional são inseparáveis. É a partir dessa reflexão que compartilho a motivação para a investigação que aqui se apresenta. A necessidade de pesquisa surgiu como resposta a uma inquietação, para não dizer um total sentimento de incapacidade, assim como de trabalho solitário que me fizeram sair da sala de aula para um lugar de pesquisa, em busca de outros professores que pudessem estar vivenciando a mesma realidade na qual eu estava inserida. Ou seja, sou uma professora cuja prática educativa precisa ser (re)pensada e (re)construída diante da existência de cidadãos provenientes de outros países, com línguas e culturas diversas presentes nas salas de aula e espaços educacionais em que atuo, os quais são dignos de uma Educação adequada às suas peculiaridades e de professores preparados para tal.

A motivação surge, então, do anseio de que junto a outros educadores seja possível elaborar conhecimentos que atendam aos desafios a nós colocados. Nós somos professores. Somos profissionais da Educação, porém, parafraseando Clarice Lispector, faria questão de não ser profissional para manter a minha liberdade. A reflexão sobre liberdade leva-nos à compreensão do poder de escolha enquanto seres humanos pensantes e críticos sobre nossas ações e atitudes (cf. Oliveira, et al., 2020). Na Educação precisamos de liberdade, mas o que fazemos para encontrar a liberdade? Foi no processo de investigação que encontrei uma possibilidade de liberdade. E quando temos a liberdade, o que fazemos dela e a partir dela? São reflexões profundas que somente acontecem quando nos permitimos entender a dádiva de viver e conviver com a diferença, então que possamos nos render e mergulhar naquilo que não conhecemos, por mais que ao final não sejamos capazes de entender o que realmente buscávamos, pois ter a liberdade de viver e conviver com pessoas diferentes de nós supera a intenção exacerbada de qualquer entendimento. Essas palavras são, mais uma vez, inspiradas em Clarice Lispector. Mas por que essa insistência no momento de apresentar a motivação para a investigação? Simplesmente

porque durante todos esses anos de pesquisa pude compreender um pouco mais sobre o cenário da existência, como falam Oliveira et al. (2020). Conforme os autores, em 2020 se completou o centenário de Lispector, a qual teve sua existência interrompida em 1977. Por isso, é vividamente legítimo que façamos essa reflexão, precisamente por ter sido no ano de 2020 em que nossa existência se apresentou de forma mais fatal possível. A Pandemia mostrou claramente a fatalidade de nossa existência, além de revelar o que sempre existiu e, por vezes (muitas vezes), fechamos os olhos. Ficamos “cegos” para a miséria, a fome, a violência e os milhões de invisíveis “existentes” e “(re)sistentes” em nossa sociedade. Entre esses, estão muitos dos sujeitos na condição de I e/ou R<sup>1</sup>. À vista disso, que a liberdade nos faça (re)agir, ao mesmo tempo que tenhamos plena certeza de que a Ciência e a Educação são as propulsoras para a libertação – a liberdade – e, com elas, a capacidade de agir para a transformação de questões sociais inaceitáveis.

Posso dizer que a migração de professora para pesquisadora não foi um percurso calmo e sem percalços. Na verdade, foi a constatação de que a partir daquele momento eu estaria relativamente afastada de minha prática educativa e, é claro, daqueles que movem minha ânsia por conhecimento, os cidadãos, os sujeitos, os alunos, os aprendentes. Ou, puramente, aqueles que estão junto a mim (e eu junto a eles) para aprender e ensinar. Esse é o ponto fulcral da Educação. O compartilhar. O dialogar. O relacionar. O viver. O conviver com o diferente de nós. O existir. Também é importante ressaltar que não percebo a separação entre o sujeito professor e o sujeito pesquisador. Ambos devem ser um só. No entanto, estamos acostumados com uma cultura educacional, pelo menos em âmbito brasileiro, em que aquele que ensina, não pesquisa. Também não constrói. Há, talvez, até mesmo quem acredite que sequer pense, apenas execute. É o professor que somente recebe produtos prontos e elaborados por outros, não sendo ele mesmo capaz de agir. É exatamente o que Paulo Freire fala sobre a dicotomia entre ensinar um conhecimento já existente e produzir novos conhecimentos, quando alerta-nos para o fato de que é impossível separar

---

<sup>1</sup>“Na condição de I e/ou R” – ‘Condição’ no sentido de ‘circunstância’ ou ‘situação’ em que alguém se encontra, a qual pode sofrer alteração já que não é absoluta. Exemplo: “É o meu limitena condição de vice-presidente”. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: <https://dicionario.priberam.org/condi%C3%A7%C3%A3o>).

investigação de docência. Para o autor, “esta é uma concepção, não digo que infantil para não ofender as crianças, mas é uma concepção profundamente ingênua do que seja ensinar; não é possível ensinar sem investigar” (Freire, 2020, p. 2200).

Para além de tal compreensão, cumpre registrar que a maioria das pesquisas vem de docentes que atuam em universidades, todavia, o conhecimento construído por aqueles não costuma chegar às escolas no tempo da urgência de ensinar. Nesse sentido, como professora da Educação Básica e agente de uma realidade com a qual não consigo permanecer confortável, cruzei a fronteira do portão da escola e cheguei a um mundo desconhecido. Um local com linguagens e culturas diversas, no qual passei por vários conflitos e dificuldades. Precisei ser acolhida, amparada, incentivada e orientada; para assim entender que é na convivência com a diferença que crescemos, aprendemos e encontramos a liberdade (qualquer semelhança com a pesquisa não é mera coincidência). Esses que me acolheram são seres humanos designados por professores, com os quais aprendi em todos os momentos. Tanto com aqueles que orientaram a minha trajetória acadêmica quanto com aqueles que gentilmente compartilharam seus saberes, suas experiências, angústias e estratégias pedagógicas; diante do desafio de ensinar em Contexto Migratório. Por fim, é imprescindível ressaltar que minha percepção e inquietação com a realidade na qual estou inserida é vista como desafio, não como problema. Busco conhecimento para “problematizar” e tentar superar um desafio e não para afastar um problema. Para mais, gostaria de destacar que a pesquisa empírica ocorreu no ano de 2019, antes da situação pandêmica na qual estamos vivendo nos últimos dois anos. Importa refletir que naquele momento a situação já era crítica e precária, particularmente para os sujeitos advindos de migrações forçadas. Com os impactos da COVID-19, a realidade das pessoas na condição de I e/ou R ficou mais visível, porém, não menos precarizada. Cabe a reflexão de que são indivíduos que estão “na condição relativa de” I e/ou R, todavia, antes de tudo “na condição absoluta de” seres humanos.

## **1. Justificativa**

A sociedade atual pode ser caracterizada pela globalização e suas profundas transformações e avanços tecnológicos, que acontecem numa velocidade instantânea e espantosa, trazendo conquistas e benefícios ao mesmo tempo que perplexidades e incertezas que desestabilizam as relações sociais, marcadas por um viés individualista

disfarçado de possibilidades de aproximação e respeito pelo Outro. É nesse tecido social que historicamente a Educação se depara com algumas demandas, com as quais precisa dialogar e refletir criticamente. Dentre essas, uma merece destaque: a presença de sujeitos advindos dos fluxos migratórios atuais nas escolas, que se apresenta como uma forma a mais de conviver com a diferença. No contexto contemporâneo, a Educação é desafiada para o acolhimento e o ensino-aprendizagem de diferentes conhecimentos junto a estudantes na condição de I e/ou R, no qual a escola desempenha um papel fundamental, o de se propor à construção de uma *Educação Intercultural*.

Atualmente a sociedade vive uma verdadeira crise humanitária, advinda da efemeridade geográfica pela qual passam vidas e mais vidas em busca de locais dignos para viver. Para Bauman (2017), é até mesmo possível dizer que a crise humanitária é consequência da crise migratória dos dias atuais. Não que essa exista há pouco tempo, pois sempre foi “observada” por nós. Porém, hoje causa pânico e medo de que algo terrível possa vir a ameaçar o “bem-estar social” dos indivíduos, de acordo com o autor. Especificamente no Brasil, desde o fim da II Guerra Mundial não houve um fluxo migratório tão expressivo como recentemente, com a vinda de cidadãos haitianos, sírios e venezuelanos, para citar alguns. Logo, manifestamente os fluxos migratórios atuais que chegam ao Brasil se diferenciam daqueles vindos anteriormente, desde o período colonial e em decorrência da II Guerra Mundial. Afora os seres humanos aqui escravizados e/ou exterminados, o país recebia cidadãos vindos de Portugal, Itália, Espanha, Alemanha, Japão, entre outros. Além daqueles advindos de países fronteiriços, como Uruguai, Paraguai, Argentina, Bolívia, Peru e Venezuela (cf. Fernandes, 2015). Mesmo que os primeiros movimentos migratórios em terras brasileiras tenham seguido um padrão predominantemente europeu, hoje se apresentam consideravelmente mais diversificados, em que é mantida uma elevada mobilidade humana oriunda dos países vizinhos, como é caso da Venezuela. Dessa última sempre houve um significativo fluxo migratório para o Brasil, contudo, há de se ressaltar uma ampla quantidade de cidadãos venezuelanos buscando o país recentemente, muito em decorrência da grave crise política e econômica que abalou a Venezuela nos últimos anos. É razoável dizer que há sujeitos em busca de melhores condições de vida e de trabalho, os quais saíram de seus países onde a situação econômica estava em crise, conquanto, importa ressaltar a existência daqueles que

abandonaram forçadamente seus locais de origem. O deslocamento forçado dá-se por diversos motivos, como perseguição em função de questões ideológicas, políticas, religiosas, pertencimento a grupo social, guerras e, também, em decorrência de situações de Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos (GGVDH). Essas são, regra geral, pessoas na condição de imigrantes no Brasil, mas para além disso são consideradas na condição de refugiadas (cf. Barros, 2011; Lussi, 2015).

Pese embora tal realidade, visto que estamos passando por momentos de crise de amplitude mundial relacionados diretamente aos fluxos migratórios atuais, não se evidenciam reflexões mais aprofundadas a respeito de posturas e práticas sociais diante deste contexto de emergência. Tal (in)visibilidade gera um movimento de desumanização no seio da sociedade e de naturalização de atrocidades diante do cenário de deslocamentos forçados, nomeadamente no que se refere às atitudes de preconceito étnico e religioso massivamente aceitas e repetidas sem questionamentos, onde o mal se torna uma banalidade (cf. Arendt, 1999; Bauman, 2017). O cenário de crise e, paradoxalmente de normalidade abordado pelos autores anteriores, é denominado por Karina Quintanilha (2020, p. 43) por “naturalização da asfixia social”, a qual inescrupulosamente produz ainda mais maldades. A asfixia social da qual a autora supracitada fala foi “assistida” por todos nós no caso de estrangulamento de George Floyd, por um policial nos Estados Unidos. Da mesma forma, também acontece em situações no Brasil, como por exemplo de um rapaz asfixiado até a morte por seguranças de um supermercado. Vale frisar que em ambas as situações os homens asfixiados eram pretos (cidadãos da cor preta diferente da cor branca dos sujeitos que os asfixiaram). Ainda sobre situações parecidas presenciadas no Brasil, não posso deixar de registrar a morte de mulheres grávidas, várias crianças, jovens e adultos em comunidades do Rio de Janeiro que confirmam a estrutura de preconceito racial no país. Ou seja, segundo Quintanilha (2020), parece que quando aquele é associado à pobreza, se justifica e naturaliza a morte. Paralelamente é a constatação de que a letalidade policial está proporcionalmente relacionada com a desigualdade advinda do preconceito racial<sup>2</sup>.

Os deslocamentos forçados são outro caso emblemático de asfixia social nas

---

<sup>2</sup> *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, 2021. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>

fronteiras impostas geográfica e ideologicamente pelos homens, em grande parte por Governos conservadores que negligenciam o papel do Estado e potencializam situações de desigualdade. Para Quintanilha (2020, p. 45), “no contexto pandêmico, Trump e sua versão tropical no Brasil também se aproximam ideologicamente quando se trata de produzir políticas de asfixia e invisibilização sobre a população migrante de seus países”. É sabido que o Brasil vivia uma situação crítica antes da Pandemia, pois já tínhamos instalada uma situação “pandemônica” no país. Esclareço que a etimologia do vocábulo anteriormente mencionado traduz um sentido mais amplo ao se analisar o contexto social brasileiro, que em nada tem ligação com o também sentido “demoníaco” dado ao mesmo, já que a intenção é lançar luz sobre questões de desigualdade, autoritarismo, violência, discriminação, preconceito racial, ódio, xenofobia e negação de direitos, as quais desestruturam qualquer sociedade que se autodenomina democrática.

Ratifico o entendimento de Quintanilha (2020) quando fala dos altos índices de desemprego e das diversas mazelas sociais que não atingiram todos sem distinção durante a Pandemia, pois se agravou principalmente entre os grupos mais vulneráveis, como os indígenas sufocados pelo agronegócio, bem como os diversos trabalhadores oriundos dos fluxos migratórios atuais que se somaram aos demais invisíveis perante à sociedade brasileira. Esses últimos em situações de exploração laboral e cruelmente mais expostos ao vírus, como nos casos de contaminação que chegaram a fechar frigoríficos da indústria de carne na região Sul do Brasil. Ainda é preciso citar a dificuldade de regularização de documentos cobrados indiscriminadamente nas agências da Caixa Econômica Federal, momento no qual sujeitos na condição de I e/ou R sofreram preconceito e discriminação para ter acesso ao auxílio financeiro emergencial do Governo Federal. De acordo com Quintanilha (2020, p. 49), a discriminação nas agências bancárias acarretou a morte por esfaqueamento de um cidadão angolano na cidade de São Paulo, vítima do racismo estrutural do Estado brasileiro e da xenofobia, dado que houve questionamento por parte de um cidadão brasileiro a respeito do direito daquele ao auxílio emergencial. Uma crise que de 2020 se estendeu para 2021, deixando milhares de brasileiros desempregados, assim como muitos cidadãos na condição de I e/ou R ainda mais vulneráveis.

O ideal de um mundo sem fronteiras defendido por Hanna Arendt, Michael Foucault, Frantz Fanon e Achille Mbembe por meio do combate às origens do

totalitarismo; à biopolítica de uma lógica imperialista de “raças boas” e “raças ruins”; aos processos de colonização das terras, dos corpos e das mentes; até a necropolítica que vilipendia corpos “racializados” e “escravizados”, são lógicas que abonam a prática da morte e das guerras pelo poder e a soberania dos Estados-Nação (cf. Negris, 2020; J. Pereira, 2019). Nos dias atuais, de elevado poder mortífero decorrente de um vírus, outras forças intensificam o poder da morte, desde a violência estatal, militar e miliciana até o aparato bélico como solução para a própria “proteção”, como ocorre no Brasil. De acordo com Juliana Martins Pereira, antes eram dois Estados soberanos que protagonizavam a guerra, hoje são cidadãos comuns. É uma categorização daqueles que vivem e dos que morrem. É uma “romantização” do holocausto, da colonização, da colonialidade, do apartheid, das ditaduras e do preconceito racial. Uma falsa, discreta e disfarçada ideia do direito de matar. Para a autora, “esse mecanismo foi o primeiro a operar no governo bolsonarista que elegeu os povos indígenas para essa categoria, colocando-os como aqueles que impossibilitam o ‘progresso’”. (J. Pereira, 2019, p. 369). A respeito deste contexto de naturalização e banalização de atrocidades, na verdade o que temos é uma ideologia de segregar incluindo ao levar em consideração que sujeitos na condição de I e/ou R quando não são exterminados fisicamente, são dotados de condições necessárias para conviver com os “incluídos”, mas em condições inferiorizadas e subalternas, o que envolve todos os aspectos da vida social, incluindo a garantia de acesso à Educação (cf. Alencar & Gentili, 2001). Assim, seria muita ingenuidade nossa pensar que o fenômeno dos fluxos migratórios atuais não estaria presente dentro das instituições educacionais brasileiras, tornando-se um desafio para os professores que recebem alunos na condição de I e/ou R em sala de aula, não somente no que remete às questões relacionadas ao ensino mas ao conviver com o Outro. Muitas relações entre estudantes brasileiros e aqueles “são marcadas por distanciamentos e estranhamentos do que por aproximações e entendimentos”. (Mazza, 2016, p. 255).

Sem desconsiderar as questões de saúde, trabalho, economia, moradia e alimentação, especificamente no que se refere à Educação o ano de 2020 trouxe desafios inimagináveis, segundo Marina Martin e Carolina Galib (2021). As autoras fazem uma análise do direito ao acesso à Educação por crianças migrantes na cidade de São Paulo, visto ser a cidade que comporta o maior número de sujeitos na condição de I e/ou R no Brasil. Assim, considerando as medidas de contenção do



material foi traduzido para os idiomas identificados como os mais falados pelos alunos na condição de I e/ou R na cidade de São Paulo, como Inglês, Francês e Espanhol, além do Português, os quais foram distribuídos para cerca de 4 mil alunos (Martin & Galib, 2021, p. 109). Assim, é vital tratar a presença desses estudantes como um fenômeno social, complexo e desafiante, que não aceitará formatos absolutos de ensino (cf. Bauman, 2000, 2017). Por esta razão, é urgente conceber uma proposta educacional crítica, intercultural, decolonial e transformadora (Fleuri, 2018; Imbernón, 2016; Queiroz, 2020; Seyferth, 1999, 2011; Walsh, 2010). O caráter singular de contextos imprevisíveis, líquidos e incertos pelos quais a sociedade está passando, como a presença de alunos na condição de I e/ou R nas escolas exige mais que nunca uma atuação dos professores orientada pela reflexão, o diálogo e a percepção do Outro na sua singularidade. Para tanto, é preciso que haja Políticas Públicas que atendam às demandas advindas do fenômeno migratório contemporâneo, as quais passam necessariamente por ações educativas colaborativas e propostas formativas para os professores, com o fim de se operacionalizar uma *Educação Intercultural* (Candau, 2012; Freire, 1987; Imbernón, 2009; E. Mendes, 2012a).

### **1.1. Trajetória pessoal e profissional da pesquisadora**

A escolha do tema é reforçada pela realidade vivida por mim dentro de duas instituições de ensino públicas localizadas no DF, a SEEDF e o Instituto Federal de Brasília (IFB). O contato com alunos na condição de I e/ou R ocorreu a partir de 2015, como Pedagoga atuante tanto na Pró-Reitoria de Ensino da segunda instituição citada quanto na prática educativa como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da primeira instituição mencionada. Outrossim, a partir do ano de 2017 também vivenciei de perto como ocorrem as práticas institucionais realizadas pelo Governo brasileiro no que se refere aos processos migratórios e à solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, ocasião em que comecei a exercer minha atividade profissional no Ministério da Justiça e Segurança Pública, especificamente junto ao Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE).

Num primeiro momento, o contato com alunos oriundos de outros países guiou minha pesquisa de mestrado junto a estudantes na condição de I e/ou R que estudavam no IFB. O objetivo principal da pesquisa foi estabelecer contato com os

estudantes para entender a percepção dos mesmos em relação às questões de integração na instituição, bem como os aspectos relacionados à formação docente e às estratégias didáticas utilizadas pelos professores (cf. Hartwig, 2016). Tal pesquisa foi realizada considerando o fato de que ainda não existiam políticas educacionais específicas pensadas para os referidos alunos matriculados na instituição. Após realizada a pesquisa identifiquei que para efetivamente desenvolver políticas de integração, valorização da diversidade e propostas pedagógicas adequadas aos alunos em questão, era preciso intencionalidade da gestão institucional e, também, professores que reconhecessem a diversidade e o fenômeno migratório como elementos constitutivos da história, língua e cultura do povo brasileiro. Fato é que, às vezes, nem a instituição educativa tampouco os professores estão preparados para tal, trazendo entraves para a construção de um trabalho colaborativo e comprovando a necessidade da Formação Continuada de professores (cf. Hartwig, 2016).

## **1.2. Ausência de Políticas Públicas para o ensino em Contexto Migratório**

A temática da mobilidade humana necessita ser uma prioridade para o Estado, precisando para isso que as Políticas Públicas ofereçam respostas adequadas às necessidades e prioridades daqueles que migram. Contudo, a falta de tais políticas impede que sujeitos na condição de I e/ou R tenham acesso a direitos e aos serviços públicos básicos, incluindo o devido direito à Educação. Esse direito inicia por meio do acesso e na sequência pela permanência e o êxito (de acordo com suas especificidades) nas instituições educacionais. Conquanto, para que essa garantia seja realmente efetivada dentro das escolas, a oferta de Formação Continuada aos professores é crucial.

No que se refere às possíveis Políticas Públicas educacionais, tanto de integração social quanto linguísticas e de formação docente direcionadas ao atendimento das singularidades de alunos na condição de I e/ou R em instituições de ensino públicas no Brasil, há aqueles que afirmam não existirem tais políticas. Por outro lado, tem quem concorde com a existência de Políticas Públicas nesse sentido, considerando aquelas que já existem e garantem o direito à Educação aos nacionais e não-nacionais

no país. Além disso, destacam as políticas linguísticas que se dão por meio de programas, como por exemplo o de internacionalização das universidades e de institucionalização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELP-Bras). Também existem ações localizadas de organismos internacionais, da sociedade civil e de universidades brasileiras, sendo essas últimas as que se debruçam sobre a pesquisa da temática migratória, fazem parcerias com instituições de Educação Básica e desenvolvem cursos e Materiais Didáticos para serem utilizados junto aos estudantes na condição de I e/ou R (particularmente voltados para adultos). Ações do tipo são consideradas como Políticas Públicas educacionais e, também, linguísticas. Contudo, uma Política Pública de âmbito nacional que atenda às demandas da Educação Básica no que se refere ao Contexto Migratório presente nas salas de aula, a qual seja pensada, refletida e elaborada junto aos alunos e professores e suas experiências neste cenário, essa não existe.

A partir de tal compreensão, no âmbito do DF e no seio da SEEDF caminhamos para que o aspecto formativo fizesse parte da agenda de discussões, no sentido de propor e elaborar uma política de inserção social e integração local, pensadas para os sujeitos na condição de I e/ou R. O primeiro objetivo era elaborar uma política de Formação Continuada para os professores, particularmente para aqueles que já atuavam com o ensino da LP aos sujeitos em questão. A necessidade de Formação Continuada foi fortemente influenciada pela realidade de algumas escolas da rede que vinham enfrentando de maneira solitária o desafio de receber os estudantes mencionados, entre elas a Escola Classe Varjão (atualmente Centro de Ensino Fundamental 01 do Varjão – CEF 01 do Varjão), local no qual trabalho como professora da EJA. A reflexão a respeito de formas de acolher alunos na condição de I e/ou R, a Formação Continuada aos professores e a compreensão do papel do idioma eram fundamentais. No primeiro semestre de 2016 servidores da SEEDF organizaram-se em um Grupo de Trabalho para estudos e debates em que a linha central de atividades voltava-se para as questões referidas, além das formalidades legais que deveriam ser seguidas. Inicialmente, a busca foi no sentido de legitimar as demandas no que tange à Formação Continuada de professores para o ensino da LP em Contexto Migratório e possibilitar a oferta de cursos específicos de LP aos alunos na condição de I e/ou R, o que provavelmente aconteceria via os Centros Interescolares de Línguas (CIL). Para além dos servidores da SEEDF, o

Grupo de Trabalho também foi constituído por diferentes atores pertencentes a instituições da sociedade civil, ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e à Universidade de Brasília (UnB). Para que as propostas planejadas pelos integrantes do referido grupo realmente pudessem ser efetivadas institucionalmente, era preciso formalizar um Acordo de Cooperação entre a SEEDF e a UnB, porém, até o final do ano de 2016 o acordo não foi firmado. No ano de 2017 as discussões ficaram apenas no âmbito administrativo e político na tentativa de fechar o Acordo de Cooperação, ainda sem definição para a real possibilidade de oferta do curso de formação aos docentes. Em 2018, muito provavelmente devido às discussões políticas e por ser ano eleitoral, não houve avanço na proposta. Cumpre mencionar que no ano de 2019, momento no qual realizei o levantamento das escolas da SEEDF que apresentavam estudantes oriundos de outros países matriculados, obtive a informação de que a proposta inicial seria revista e novas discussões travadas.

### **1.3. Objetivo, finalidade e questões de investigação**

É a partir da compreensão da falta de Políticas Públicas adequadas que atendam aos desafios do processo de ensino-aprendizagem da LP junto a alunos na condição de I e/ou R, os quais não têm essa como LM e estão devidamente matriculados nas escolas públicas da SEEDF, que a presente investigação surgiu amalgamada nas dificuldades e necessidades enfrentadas pelos professores que ensinam a LP aos sujeitos em tela, seja aqueles com formação em Pedagogia ou Letras/Português, porém, com a conscientização advinda de minha Prática Educativa de que para além dos desafios vivenciados pelos docentes há de se tomar em conta a falta de efetivação do devido direito à Educação por tais estudantes.

Assim, busco lançar luz sobre a temática migratória, a Educação em Contexto Migratório e os desafios identificados pelos professores participantes desta pesquisa, com o intuito de trazer visibilidade e o sentido de dignidade da existência a cidadãos provenientes de outros países na condição de I e/ou R. Para tanto, é fundamental romper com perspectivas de ensino pautadas no monolinguismo, em que a *Diversidade Linguística e Cultural* dos cidadãos sofre com o linguicídio, o etnocídio e o memoricídio. O rompimento apresenta-se como uma proposta de superação das práticas pedagógicas advindas da colonialidade e da globalização desenfreada, não no

sentido de rebeldia ou enfrentamento mas com o anseio de que o ensino do PLNMM seja uma dentre outras várias possibilidades para a integração de sujeitos oriundos de migrações forçadas à sociedade brasileira: uma sociedade constituída pelo imbricamento e inter-relação entre diferentes línguas e culturas, a qual desde sua colonização invisibilizou a *Diversidade Linguística e Cultural* presente no país.

Isto posto, a tese tem enquanto objetivo analisar como se desenvolve a Educação em Contexto Migratório, nomeadamente no que se refere ao ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R nas escolas da SEEDF e aos desafios enfrentados pelos professores. Ao abrigo de tal realidade, se consolida como improtelável a oferta de propostas formativas aos docentes com ênfase na Educação em Línguas e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem orientado por abordagens interculturais, às quais transcendam os postulados de multilinguismo e multiculturalidade.

Logo, a presente investigação tem ainda como finalidade, contribuir para a Formação Continuada de professores para o ensino da LP em Contexto Migratório. Sob tal égide, as questões de investigação são apresentadas na seguinte sequência:

1. Qual a percepção dos professores que atuam em Contexto Migratório a respeito do ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R nas escolas públicas da SEEDF?
2. De que natureza são as dificuldades e necessidades enfrentadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da LP a falantes de outras línguas?
3. Quais as possibilidades de Formação Continuada atendem às necessidades dos professores que trabalham no ensino da LP diante do fenômeno migratório atual?

## **2. Estrutura da Tese**

Por compreender que esta investigação transita entre os aspectos educacionais e migratórios, foi preciso tomar uma difícil decisão por qual aspecto teórico seria abordado inicialmente. A História da Educação brasileira, o Histórico Migratório brasileiro ou a Educação e o Ensino da LP intrinsecamente ligados à *Diversidade Linguística e Cultural*. Entretanto, depois de algum tempo o olhar para esses temas era

percebido como algo indissociável. Dito isto, decido inicialmente por apresentar um histórico educacional que traz justamente os fatos e acontecimentos educativos que envolveram os primeiros imigrantes chegados ao Brasil num período compreendido entre a colonização portuguesa até a constituição do Estado-Nação brasileiro. No tocante às leis contemporâneas que envolvem a temática migratória, foi analisado o período entre 1980 e 2017. Ressalto que todos esses assuntos são permeados pelas especificidades do ensino da LP e as questões da *Diversidade Linguística e Cultural*. Finalmente, foi o momento das reflexões necessárias diante da necessidade de Formação Continuada de professores para a atuação em Contexto Migratório, o que envolve uma perspectiva diferenciada de ensino. Por outras palavras, por meio de uma abordagem intercultural da Educação direcionada para o ensino de LP como LNM-PLNM.

Com tal proposta, para além da Introdução, a primeira parte da Tese é composta pelo Enquadramento Teórico, o qual é composto por cinco capítulos. No Capítulo 1 – “Das Escolas Étnicas à Escola Nacional: Imigração e Estado-Nação” – travo uma discussão entre as dimensões Educação e Migrações, concebidas pela História da Educação brasileira a partir de fatores como nacionalidade, etnia, língua, cultura e memória, – vistos como marcadores que possibilitam dialogar a respeito da história da escolarização brasileira para com os diferentes grupos migratórios que constituíram o país. O Capítulo 2 – “Histórico Migratório: da Lei n. 6.815/1980 à Lei n. 13.445/2017” – tem como foco o Histórico Migratório brasileiro contemporâneo. Relativamente ao Capítulo 3 – “A Educação e a sua natureza política” – a abordagem é direcionada por meio da compreensão de teorias, leis e documentos que compõem o sistema educacional brasileiro. O Capítulo 4 – “Inter-relações da Língua Portuguesa com outras línguas e culturas” – o foco são as abordagens de ensino da língua particularmente voltadas para alunos na condição de I e/ou R. Com relação ao Capítulo 5 – “Formação de Professores” –, a ênfase volta-se para a necessidade de formação de professores, especialmente a Formação Continuada de professores para o ensino da LP, ao atender às singularidades que envolvem o ato de educar em Contexto Migratório.

Na segunda parte da Tese, referente ao Estudo Empírico, o Capítulo 6 – “Contexto de investigação e opções metodológicas” – refere o Design Metodológico do Estudo. Na sequência, sigo para o Capítulo 7 – “Análise e discussão dos Resultados” –, no qual consta a Interpretação dos resultados. Por último, apresento as Considerações Finais da investigação, sugestões para a Prática Educativa e a Formação Continuada de professores em Contexto Migratório, as quais também possam contribuir com a continuidade de pesquisas na área.

## **Parte I. Enquadramento teórico**

## **Capítulo 1. Das Escolas Étnicas à Escola Nacional: Imigração e Estado-Nação**

*Somos feitos de tempo* (Aranha, 2006, p. 19).

*O livro de história faz-se documento, aberto à série das reinscrições que submetem o conhecimento histórico a um processo contínuo de revisão* (Ricoeur, 2007, p. 247).

É com sentimento de rememorar que inicio este capítulo, ainda mais quando traz uma das lembranças mais fortes de “minha história com a Educação”, visto que o primeiro livro a que tive acesso, logo no começo do curso de Pedagogia, em 2006, foi precisamente *História da Educação e da Pedagogia* (2006), de Maria Lúcia de Arruda Aranha. Naquele tempo, a “disciplina” de História da Educação era a minha favorita. Foi ali que me encontrei realmente com a Educação e com a Pedagogia. Compreendi que a Educação envolve uma história e que esta não se trata simplesmente de passado. São as memórias e ações vividas em um dado tempo que somente a história é capaz de registrar e, assim, dar resposta a interrogações do presente. Constitui-se como uma permanente reescrita. A história não dispensa os contributos da memória, mas sabe que ela é frágil, fluída, imprecisa, quente e fortemente ideológica. A memória é seletiva. Ainda que em menor grau, a história também pode ser ideológica; pelos temas escolhidos, pelos documentos explorados, pelas metodologias utilizadas. A diferença é que esta é uma ciência, regida pelo método científico. A memória, não.

O registro histórico referente à Educação contribui para o momento atual, o que se aproxima do pensamento de Thomas Ransom Giles:

Para o educador com senso histórico, o passado do processo educativo está presente no atual momento sob forma de pressupostos, de práticas, de atitudes e, invariavelmente, de preconceitos. Elimina-se, portanto, a ideia da História da Educação como simples leitura passiva do passado, ou como simples relato cronológico do desenrolar da teoria e práticas educativas. A verdadeira História é busca, investigação e procura sistemáticas, com o intuito de tornar o presente mais inteligível (citado por Pasche, 2014, p. 226).

Importa dizer, contudo, que tenho compreensões mais aprofundadas sobre essa

questão atualmente, sem divergir da fala de Thomas Ransom Giles no que tange ao objetivo da História em tornar mais inteligível o presente, visto que a “disciplina” de História da Educação permanece nos cursos de Formação Inicial de professores até hoje. Para esclarecer meu entendimento, destaco que, tanto a *História da Educação* de Giles (1987), quanto a *História da Educação e da Pedagogia* de Aranha (2006), apresentam uma História da Educação embasada por uma estrutura organizacional que se desenvolve no formato de manual com abordagens e percepções da História da Educação brasileira e no mundo (cf. Pasche, 2014). Porém, é fundamental a reflexão sobre os interesses e intencionalidades que podem existir por trás de um discurso histórico. Dito de outro modo, temos uma História da Educação brasileira contada em formato de manuais, a partir de uma mesma perspectiva ideológica por vários autores. Esses autores são vinculados a diferentes áreas de pesquisa, tanto filosófica, religiosa, sociológica, psicológica quanto educacional. De acordo com Pasche (2014), são obras editadas entre 1930 e 1980 pela Companhia Editora Nacional, na elaboração da Coleção Atualidades Pedagógicas, que compõem a Biblioteca Pedagógica Brasileira.

A *História da Educação* de Giles, que foi originalmente escrita em LP e publicada no Brasil, se diferencia das demais. Isto porque o autor é norte-americano. Mas esse fator não significa dizer que a sua *História da Educação* é uma obra “estrangeira”, visto que Giles vivia no Brasil desde 1965 (cf. Pasche, 2014, p. 211). Não obstante, o autor foca muito mais na História da Educação norte-americana e deixa espaço para o histórico educacional brasileiro no último capítulo de seu livro, composto por somente 13 páginas. Talvez a formação teológica seja a marca mais visível na obra de Giles, dada a associação feita entre o desenvolvimento educacional de seu país de origem e o papel desempenhado por religiosos católicos para tal. Além disso, ainda é possível perceber a sua defesa pela parceria público/privada para o progresso do ensino. Também é visível que o autor advoga em prol do ensino privado e religioso a par do ensino público e laico, para justificar o progresso educacional. Outrossim, demonstra sua insatisfação com o atraso educacional brasileiro quando atribui essa responsabilidade à herança lusa,

devido à expulsão dos jesuítas e à valorização apenas do ensino superior durante o Período Imperial. Dessa maneira, respalda sua justificativa de que somente um governo autoritário e o ditador Getúlio Vargas (1882-1954) seria capaz de implantar os interesses nacionais e, assim, conduzir o país para o progresso educacional. Provavelmente esse olhar do autor tenha contribuído para que seu livro permanecesse apenas na primeira edição, já que não se pode esquecer, como lembra Ricoeur, que “uma narrativa não se parece com o acontecimento que ela narra” (cf. Pasche, 2014, p. 229).

A explanação inicial tem como objetivo trazer um esclarecimento crítico a respeito do papel da História da Educação desde os períodos mais distantes até os dias de hoje, já que ela é muito mais do que uma “disciplina” e tampouco pode continuar sendo apresentada como um manual. Em alternativa, o estudo histórico da Educação precisa ser realizado de forma ampla e crítica, tanto na Formação Inicial quanto na Formação Continuada de professores, mas embasado na teoria e na esteira da mais recente historiografia da Educação. A História da Educação é História. Nessa medida, não é aceitável a formação docente com manuais que não são propriamente história, pois visam mais a catequização do que a formação científica dos futuros professores. Essa compreensão é de total relevância, visto que cada um de nós é um ser histórico, cujas ações vão mudando com o tempo, o que faz com que nos tornemos autores e produtores da cultura e da história na qual estamos inseridos. Percebo, a partir desse posicionamento teórico, que todas as atuações produzidas no decorrer do tempo resultam num legado que deve motivar os docentes para projetos de mudança e atitudes críticas e reflexivas sobre a Educação atual. É fundamental dar um sentido vivo ao percurso histórico da Educação, compreendendo suas continuidades e mudanças. Além disso, os educadores precisam ser vistos numa perspectiva de ação, na qual a docência precisa ser um ato coletivo e colaborativo. Creio que assim será possível enfrentarmos um conjunto de dilemas aos quais somos desafiados diariamente e para os quais não há uma receita pronta e acabada. Essa é uma das mudanças necessárias no histórico educacional que se tem, ou seja, a possibilidade de se assumir como profissional que se constrói dialogicamente com os outros e, em determinado contexto histórico (Freire, 1987, 1996; Imbernón, 2009; Nóvoa, 2009; Manacorda, 2010).

Percorrendo esse caminho histórico da Educação é preciso voltar o olhar para

aquilo que realmente me interessou. Por outras palavras, significa:

1. Saber o que o tempo e a história podem dizer a respeito da escolarização brasileira voltada para os grupos de imigrantes que chegaram ao Brasil em diferentes períodos históricos.
2. Avaliar as consequências do processo de nacionalização do ensino no país e da ideologia de homogeneização linguística e cultural na vida de milhares de imigrantes.
3. Identificar os marcadores simbólicos que definiram a identidade nacional e o pertencimento ou exclusão étnica.
4. Reforçar o fato de que as relações entre Educação e Migrações devem ser interpretadas como uma temática complexa e, assim, receber atenção diferenciada pela pesquisa em História da Educação, visto que algumas sociedades, incluindo a brasileira, foram e ainda são constituídas pelos processos migratórios. Isso implica o necessário aprofundamento dos estudos históricos sobre Educação e Migrações atualmente. Ademais, existe relevante fertilidade de assuntos estudados pela História da Educação, entendida como área intrinsecamente relacionada com a História, que deve servir para “(re)pensar o passado, presente e futuro” (Demartini, 2004; Kreutz, 1999, 2010; Luchese, 2017; Maschio, 2008; Nascimento, 2010; A. Santos, 2009; Schueler & Magaldi, 2009).

Para que possa travar uma discussão sobre a história da educação brasileira, levando em consideração o histórico migratório de diferentes nacionalidades que aqui chegaram, torna-se imperativo reconhecer que vivemos numa sociedade multiétnica. Por outras palavras, a multiculturalidade, a miscigenação e o plurilinguismo dos sujeitos são parte constitutiva da nossa história como povo e nação (cf. Cursino, 2020). A partir dessa compreensão a Escola é o foco, visto que é no seu âmbito que encontramos uma “cultura escolar” impregnada de significados e atributos a ela lançados desde os primórdios educacionais existentes no Brasil. Essa cultura foi influenciada pelos nativos da terra, pelos seres humanos traficados do continente africano e pelos diversos grupos de imigrantes que aqui se instalaram (Demartini,

2004; Nascimento, 2010).

Nessa esteira, autores como Althusser (2001), Bourdieu e Passeron (1992), Freire (1987) e Kreutz (1999) já falavam que a Escola é, simultaneamente, um espaço privilegiado para a valorização das diferentes identidades e meio de opressão, produção e reprodução de uma cultura homogeneizante e de marginalização das identidades étnico-culturais. Ou seja, a Escola torna-se uma instituição adequada para impelir os sujeitos a reproduzirem um *status* econômico e social por meio da violência simbólica e de sua capacidade ideológica e repressiva como aparelho estatal. Nesse sentido, concordo que é preciso refletir sobre a História da Educação brasileira pautada na cultura escolar existente e no papel atribuído à Educação desde os ideais da colonização portuguesa até os marcadores simbólicos nacionalistas para a constituição do Estado-Nação brasileiro. Embora eu não seja historiadora, gostaria que o complexo tema das relações entre Educação e Imigração viesse a tornar-se axial para a discussão, tanto das problemáticas que envolvem essa temática, ontem e hoje, como para outros temas, como Identidade Nacional, Culturalidade, Estado-Nação.

Como referi anteriormente, minha relação com a História da Educação chega a ser de encanto, porém, paradoxalmente, meu histórico migratório pessoal foi algo relativamente obscuro, dado que sou descendente de imigrantes alemães, nascida no estado do Rio Grande do Sul, onde morei até meus 25 anos de idade. Mesmo assim, durante todos aqueles anos sempre tive dúvidas sobre como realmente se deu a imigração alemã para o Brasil. Vale ressaltar que realizei uma migração interna, pois saí do Rio Grande do Sul para o DF. Na chegada ao novo estado, iniciei de imediato minha formação em Pedagogia. E foi somente com os estudos sobre a História da Educação e das Migrações que consegui entender de perto como essas duas dimensões se relacionam. Além disto, compreendi que foi justamente no estado no qual nasci e, na região Sul do Brasil, que os primeiros imigrantes advindos principalmente do continente europeu se estabeleceram. Tenho lembranças de palavras como “alemão”, “alemoa” [*sic*], “colônia” e “colono”, que foram tomando dimensões antes não interpretadas na sua profundidade. Foi exatamente o acesso às questões pedagógicas e migratórias que me proporcionaram avançar para um olhar histórico e crítico sobre o assunto.

Inicialmente apresento uma visão sobre a Educação no Período Colonial, desde o final do século XV. Na continuidade sigo para o período histórico que compreende

a chegada de diversos grupos de imigrantes; como os italianos, alemães, pomeranos, poloneses, japoneses e portugueses, nomeadamente do arquipélago de Açores. Esse segundo momento remete às respectivas “escolas-étnicas” constituídas pelos imigrantes, relacionando-se diretamente com o histórico educacional estabelecido inicialmente no Brasil, até chegar ao desmonte dessas tendo em vista o ideal nacionalista, instituído a partir de 1937, por meio do Estado Novo, denominação do regime ditatorial do primeiro governo de Getúlio Vargas (1937-1945). A estratégia de nacionalismo, em prol da constituição do Estado-Nação brasileiro acarretou consequências desastrosas para a vida dos imigrantes e do sistema educacional brasileiro, assim como comprometeu a *Diversidade Cultural* do Brasil.

### **1.1. A Educação no Período Colonial, 1500-1822**

Esse olhar sobre o Brasil a partir do ano de 1500 é importante porque marca o início da colonização portuguesa. Principalmente pelo fato de que a Educação desde os primórdios percorreu caminhos tortuosos, no sentido de não ser compreendida como prioridade, tanto para as elites políticas portuguesas, como para as brasileiras. Com raras exceções, a Educação nunca recebeu a valorização devida independente da época e do regime em vigor; seja ele Colonial, Imperial ou Republicano. De acordo com Marçal Ribeiro (1993), “a história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola” (Ribeiro, 1993, p. 15).

As causas da analfabetização brasileira estão relacionadas à ideia existente durante o século XIX. Aplicando à realidade brasileira a tese de Jaime Reis (1987), parece que interessava às elites políticas apenas alfabetizar um número suficiente de pessoas para que o Estado funcionasse. O que se passava no Brasil era reflexo do que também aconteceu em Portugal, dado que esse último perdeu a independência para Dinastia Filipina, entre os anos 1580 e 1640. Portugal teve três reis castelhanos. Não foi tempo suficiente para pôr todos os portugueses a falar castelhano. Porém, após a restauração da independência, o sistema educacional português se manteve inalterado até o tempo de Pombal e, depois, à implantação da República, em 1910. Inalterado significa dizer que o grau de instrução deveria ensinar a ler, escrever e contar. Mas, era

principalmente voltado para as noções de Moral e Religião com o intuito de “formar as almas” dos futuros portugueses, conforme refere Reis (1987, p. 242). Com tal pensamento, a educação formal não conferiu conhecimentos técnicos ou científicos aos indivíduos. Por não ter profissionais qualificados, conseqüentemente Portugal necessitou da contratação de operários especializados oriundos de outros países da Europa. Eram países como França, Itália e Alemanha, nos quais os professores foram chamados a desempenhar um papel importante na criação do Estado-Nação, notadamente no ensino da língua. Esses países viveram momentos de intensas lutas e afrontamentos étnicos, diferentemente de Portugal que durante séculos conviveu com a tranquilidade e uma apatia no que se refere à alfabetização e ao ensino elementar, por se preocupar mais com a educação “civilizatória”. Por esse motivo, Jaime Reis (1987, p. 253) diz ser “tentador julgar que, num quadro de maiores tensões, mais forte teria sido a vontade de educar”.

A colonização do Brasil pautou-se principalmente pela visão de uma sociedade latifundiária, em que se desenvolvia uma economia agrícola embrionária a qual passou por diversas atividades de monocultura, como a do açúcar, a do café e a do leite. Inicialmente todas essas atividades econômicas recorreram ao trabalho escravo, primeiro dos indígenas e, na seqüência, dos sujeitos traficados do continente africano para o Brasil. Durante todo esse percurso colonizador, que perdurou durante os séculos XVI e XVII, a ideia era de que a sociedade não precisava de sujeitos letrados já que o trabalho agrícola não requeria formação específica. Pelo contrário, o objetivo era justamente manter os indivíduos submissos e sem acesso à Educação (cf. M. Ribeiro, 1993). À época, essa submissão dava-se precisamente por meio de ações educacionais coordenadas pela Igreja Católica, em geral, e a respectiva Companhia de Jesus em particular. O proselitismo dos jesuítas visava converter a população nativa, pois é missão da Igreja “transformar o mundo em si mesmo; ou seja, em ir incorporando a humanidade ao Corpo Místico de Cristo, que ela [Igreja] mesma é” (Paulo VI, Papa, & Vaticano, 1964). Desse modo, a evangelização alterou as relações de poder existentes. Os jesuítas abriam assim o caminho para a dominação portuguesa dos povos nativos do Brasil. Vale dizer que além dessa função, os jesuítas tinham um papel determinante na educação das elites dirigentes, sendo essa uma forma de arrecadar lucros (Piletti, 2012; M. Ribeiro, 1993). Concordando com M. Ribeiro (1993), Aranha (2006) ressalta que a intenção missionária não se reduzia à difusão religiosa, visto que numa época de

absolutismo, a Igreja era o próprio poder real e, portanto, tinha o papel de alinhamento político por meio da uniformização da fé e da consciência. A ação jesuítica missionária “utilizava a educação como agente colonizador” (Aranha, 2006, p. 139).

Entre 1549 e 1570, alguns padres aprenderam a língua tupi-guarani e chegaram a elaborar textos para a catequese em tal língua, que depois deveriam ser transformados em uma gramática tupi. De acordo com o plano de estudos dos jesuítas – o *Ratio Studiorum* –, os alunos indígenas aprendiam a ler e escrever, muitas vezes ao lado dos filhos dos colonizadores. Esse contato gerou um choque de valores e culturas no início. Porém, por algum tempo perdurou a mistura das línguas Tupi, Português e Latim até que as autoridades exigissem somente o uso da LP, com receio de que “a língua nativa predominasse” (Aranha, 2006, p. 141). Mesmo assim, entre os anos de 1570 e 1759, os jesuítas se consolidaram no comando da Educação brasileira assim como dominavam a Educação em Portugal e em todos os espaços de evangelização. De acordo com Ghiraldelli Junior (2009, p. 25), mesmo que os filhos da elite da Colônia não quisessem se tornar padres, precisaram de se submeter ao ensino, visto que os colégios jesuíticos eram os únicos existentes à época”.

## **1.2. A Educação Colonial no século XVIII**

Avançando para o século XVIII, mais especificamente no que se refere à primeira metade deste século, merece destaque o trabalho rigoroso desenvolvido pelo Primeiro-Ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho. O Marquês de Pombal instituiu várias reformas educacionais que repercutiram diretamente no Brasil. Uma delas foi exatamente a retirada do poder educacional das mãos dos jesuítas, passando-o para o controle do Estado, ocasionando na expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas Colônias, em 1759 (cf. M. Ribeiro, 1993). Fica claro que a expulsão dos jesuítas em 1759 teve como motivadores a contrariedade aos ideais iluministas. Porém muito além do sentido religioso e espiritual, também estavam envolvidas as questões culturais, políticas e econômicas, já que havia a intenção dos padres na libertação dos indígenas, assim como, o interesse português em que a Educação passasse por uma reforma pedagógica. Seria uma reforma que pudesse se aproximar de outras grandes potências europeias no que se referia à Educação, todavia houve considerável queda no nível de ensino brasileiro em consequência de que após a

expulsão dos jesuítas, ainda não existiam escolas públicas para substituir o ensino que era oferecido anteriormente (cf. Piletti, 2012).

O impacto das Reformas Pombalinas aqui no Brasil, a estratificação social existente e a péssima qualidade do ensino, devido à Educação ser voltada totalmente para os interesses da Coroa, fez com que a “pequena burguesia” surgisse como classe emergente e passasse a reivindicar o acesso à Educação, antes ofertada apenas para a elite (cf. M. Ribeiro, 1993). Esse processo da educação escolar no Período Colonial passou por três fases, segundo Ghiraldelli Junior (2009), concordando com M. Ribeiro (1993) e Aranha (2006). Ou seja, o predomínio dos jesuítas, as reformas de Marquês de Pombal e a culminação com a chegada da corte real ao Brasil, no ano de 1808.

### **1.3. A Educação no Período Imperial, 1822-1889**

A partir de 1808, uma parte importante da aristocracia portuguesa deixou Portugal e passou a viver no Rio de Janeiro, iniciando, assim, o Período Imperial no Brasil, o qual se estendeu até o ano de 1889, com a Proclamação da República (Ghiraldelli Junior, 2009; Manacorda, 2010, M. Ribeiro, 1993). No que se refere às questões educacionais desse período, o ensino instituído pelos jesuítas se desfez. A Educação dava-se por meio das chamadas “aulas régias”, uma forma incipiente de ensino público e laico por meio de disciplinas isoladas. A Educação formal, antes sob o controle da Igreja, passou para a responsabilidade do Estado, mesmo que muitos dos professores que conduziam as “aulas régias” fossem aqueles formados nas aulas anteriormente ministradas pelos jesuítas (cf. M. Ribeiro, 1993). As “aulas régias” eram formadas por atividades de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Esse foi um período de intensa formação de intelectuais brasileiros, todavia, os estudos precisavam ser concluídos na Europa, que desde o século anterior já tinha sido fortemente influenciada pelos pensamentos iluministas (cf. Ghiraldelli Junior, 2009).

É perceptível que, antes da chegada da família real ao Brasil não existia uma Educação sistematizada, porém a responsabilidade educacional já tinha saído das mãos da Igreja. Conforme Manacorda (2010, p. 325), “considerando os ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática)”, durante o século XVIII, a instrução escolar passa a ser “universal”, “gratuita”, “estatal” e “laica”. Diante desse quadro, o século XIX enfrentou a tarefa de sistematizar a teoria e realizar a transferência dos ideais em curso para a prática. Tal realidade “obrigou D. João VI a criar escolas,

todavia as superiores” (Aranha, 2006, p. 221). O empenho demonstrado pelo Período Imperialista em desenvolver medidas para o ensino superior atendia especificamente as necessidades daquele momento da história, cujo foco era voltado para formação de especialistas, considerando todas as questões políticas, culturais e econômicas envolvidas, em detrimento da evolução dos níveis primário e secundário para a maioria da população.

Eram cursos de nível superior ofertados pela Academia Real da Marinha e pela Academia Real Militar para formar oficiais do exército e da marinha, com o objetivo de defesa da Colônia. Também eram oferecidos cursos “avulsos” de Médico-Cirúrgicos, de Economia, de Química e Agricultura. Quanto às faculdades, eram principalmente as de Direito, sendo instituições isoladas ao atenderem as classes dominantes, configurando o caráter elitista e aristocrático da Educação brasileira. De mais a mais, a atividade jurídica visava funções administrativas, jornalísticas e políticas (cf. Ghiraldelli Junior, 2009). Também surgiram iniciativas de cunho cultural, de acordo com o movimento iluminista já existente na Europa. As transformações culturais passaram pela implementação da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional, do Jardim Botânico, do Museu Nacional e da Missão Cultural Francesa, que influenciou a criação da Escola Nacional de Belas Artes, deixando marcada a “estética estrangeira” em detrimento da arte barroca brasileira tradicionalmente desenvolvida durante o Período Colonial (Aranha, 2006).

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional, passando às províncias o direito de legislar e controlar o ensino primário e secundário. A incapacidade de arrecadação tributária, com a finalidade especificamente educacional, impediu que as províncias atuassem conforme as orientações dadas, abrindo espaço para que as escolas particulares assumissem o ensino secundário, elevando ainda mais a seletividade e o elitismo educacional brasileiro. Ou seja, o ensino elementar foi totalmente desconsiderado no período Imperial. Entretanto, o projeto de criação das universidades para o século XX foi prontamente aprovado, sem considerar qual seria a real viabilidade de universidades num país cuja Educação elementar não tinha sido oficialmente garantida até aquele momento (cf. Aranha, 2006; Ghiraldelli Junior, 2009; M. Ribeiro, 1993). Por outro lado, existem diferentes compreensões que a historiografia da Educação vem abordando há tempos, no que se refere ao processo de silenciamento do passado educacional dos períodos Colonial

e Imperial. Para Alessandra Frota Martinez de Schueler e Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, as memórias educativas do período da Primeira República além de serem apagadas, também desenvolveram uma perspectiva de práticas pedagógicas já superadas, como a memorização dos conhecimentos, a tabuada cantada, a palmatória e os castigos físicos. Contudo, conforme as autoras, essa seria uma atitude para a implementação de um novo modelo de nação no período da Primeira República, posto que “Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir ‘pesada e silenciosamente o seu caminho’, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana” (Schueler & Magaldi, 2009, p. 35).

### **1.3.1. Persistência dos Preconceitos Raciais**

Creio que são escassos os estudos sobre o direito à Educação a africanos traficados para o Brasil e aqui escravizados (cf. entre outros, Cunha, 2000). É importante registrar que os indivíduos nativos da terra brasileira – que inicialmente sofreram com a tentativa de escravização no Período Colonial – tiveram acesso à Educação jesuítica, mesmo que fosse com o intuito de torná-los em sujeitos dóceis, já que eram vistos como primitivos e indisciplinados. Pese embora esse fato, eram percebidos como seres humanos, dado que constituíam o grupo de pessoas “brancas”. Já os sujeitos africanos precisavam ser convertidos ao cristianismo ao mesmo tempo em que eram escravizados, como se a conversão fosse uma defesa moral para prática da escravização, de acordo com Guillaume Linte (2015). Ao abordar a Crônica de Guiné de Gomes Eanes de Zurara, Linte (2015) aponta que Zurara não percebia os indivíduos africanos como seres sem alma, mas sim como aquelas populações que descendiam de Caim, amaldiçoadas a se afastarem de Deus.

No ano de 1888, deu-se efetivamente como oficializada pelo Império a Abolição da Escravatura no Brasil, por meio da Lei Áurea, mesmo que anteriormente outras leis já tivessem sido aprovadas devido à intensa pressão do movimento abolicionista. Essas ações anteriores nos interessam mais do que a dita lei oficial decretada pela Princesa Isabel (1846-1921). Mesmo sem adentrar em maiores detalhes, registro que a primeira delas foi a Lei Eusébio de Queirós, em 1856, depois de forte pressão da Inglaterra para com o Brasil no sentido de cessar o tráfico de seres humanos do continente africano. Na verdade, a falta de mão de obra está na origem das leis

anteriores à Lei Áurea, visto que os escravocratas criaram vários empecilhos para que a abolição não ocorresse de maneira imediata. Na sequência veio a Lei do Ventre Livre, de 1871, a qual decretava que filhos de seres humanos traficados do continente africano e escravizados no Brasil, a partir daquela data seriam considerados livres. Por fim, com o acirramento dos ânimos e a evolução do movimento abolicionista, em 1885, foi aprovada a Lei dos Sexagenários, à qual concedia liberdade para quem tivesse mais de 60 anos de idade, mesmo que ainda precisasse trabalhar por mais três anos para seus senhores como forma de indenização (cf. Menezes, 2009). Após 29 anos entre a primeira e a terceira lei e, ainda, depois dos três anos exigidos pela última, efetivamente é declarada extinta a escravidão no Brasil por meio da Lei Áurea. Essa realidade gerou milhares de sujeitos “livres” e, também, analfabetos. Assim, muitos permanecem “escravizados” até hoje, marcando a História da Educação brasileira.

### **1.3.2. Formação de Professores**

Por fim, antes de avançar para o período da Primeira República, saliento ainda que, devido à Educação elementar não ter sido prioritária nos períodos Colonial e Imperial, respectivamente a formação de professores não avançou para além da criação das escolas Normais. A primeira fundada na cidade de Niterói, no ano de 1835, à época capital da província do Rio de Janeiro, funcionando de forma precária e encerrando suas atividades, em 1849, por falta de alunos. Em outras províncias, todavia, várias Escolas Normais foram fundadas, entre as décadas de 1860 e 1880, as quais também enfrentaram várias dificuldades. Ficavam fechando e retomando as atividades, num ato considerado por Aranha (2006, p. 227), como algo parecido a “plantas exóticas”, visto que praticamente “nascem e morrem” no mesmo dia.

A compreensão da autora supracitada ocorre porque as Escolas Normais ofertavam cerca de dois a três anos de curso considerados até mesmo inferiores ao ensino secundário. Num primeiro momento, eram frequentados apenas por homens, situação que começou a ser mudada pela Escola Normal de São Paulo. A referida escola foi fundada em 1846 e somente após trinta anos ofereceu uma seção específica para mulheres, tornando esse o público predominante em tais cursos. No Brasil, sabemos que essa realidade prevaleceu por muitos anos, sendo até mesmo transferida para os cursos de Pedagogia, em virtude da vagarosa inserção das mulheres na esfera

laboral e pública, além da associação da profissão do Magistério como aquela que possibilita às mulheres conciliarem o trabalho fora de casa com as atividades domésticas e a experiência da maternidade e até os baixos salários pagos às professoras.

A inserção das mulheres na escola resulta de duas concepções: uma ideológica e cultural, a qual percebia todas as mulheres como mães, pelo que teriam “vocação natural” para a docência. Já outra, assente na anterior, que o salário pago a uma mulher poderia ser inferior ao do homem. Essa visão distorcida, tanto da Educação, da formação de professores quanto do papel das mulheres é interpretada por Aranha (2006) como o mais novo viés artesanal da Educação brasileira, porque, assim, o ato de ensinar se tornou um ofício cuja remuneração poderia ser baixa, na medida em que era aceita com resignação pelas mulheres. Destaco que essa realidade de desvalorização da atuação docente, iniciada com as mulheres, permanece até hoje e de forma abrangente para toda categoria de profissionais da Educação, desconsiderando que essa profissão acarreia a aprendizagem e a formação para todas as demais profissões. Logo, este é um viés que precisa ser aprofundado nos estudos históricos da Educação atual. A mesma reflexão que faço é abordada por Schueler e Magaldi (2009):

A história da profissão docente e a trajetória de homens e mulheres no magistério, os processos de formação e as transformações históricas no exercício da docência (feminização/desmasculinização; hierarquização; especialização do trabalho etc.) ainda permanecem como questões a serem mais detidamente investigadas. A participação de professores e professoras no processo de produção de saberes, livros e materiais escolares, bem como sua atuação nos processos políticos de constituição de formas associativas como lugares de sociabilidades profissionais, constituem interessantes problemas de pesquisa a explorar (p. 55).

#### **1.4. A Educação durante a Primeira República, 1889-1930**

Inicialmente, ressalto a data de 15 de novembro de 1889 do século XIX, dia no qual se deu a Proclamação da República brasileira, e foi definitivamente instituída a República Presidencialista no Brasil, em que militares destituíram o Imperador à

época, D. Pedro II, e instituíram um governo provisório que depois passou a ser chamado de Primeira República. Finalmente chegamos ao século XX, que se tornou um marco para a Educação e a democracia, pois se aspirava alcançar tudo que não fora possível até o século XIX. É notadamente a marca deixada pelos ideais liberais da burguesia por meio do rompimento com o regime aristocrático e absolutista, caindo por terra a visão de realeza e súditos, quando então começou a busca pela cidadania (cf. Ghiraldelli Junior, 2009). Não obstante, indubitavelmente, a relação realeza/súditos, colonizador/colonizado, senhor/escravo se manteve presente; porém com outra veste, a capitalista. Por meio da luta de classes se afirmou o ideal opressor/oprimido (cf. Freire, 1987).

A Primeira República é relevante devido às reformas educacionais, seus ideais, tendências pedagógicas e conceitos voltados para as relações estabelecidas entre escola e sociedade. Um desses conceitos apresenta o “entusiasmo pedagógico” e o “otimismo pedagógico” de Jorge Nagle (1929-2019), os quais foram fortemente utilizados pela pesquisa educacional e nas interpretações sobre os ideais da Escola Nova, que ao fim e ao cabo serviram para a elaboração de propostas de Políticas Públicas na Primeira República. Tais políticas não serão exploradas em profundidade nessa investigação, devido à extensa história que envolve as reformas educacionais do século XX. Contudo, é clara a constatação de que todas as reformas estavam amparadas por um norte comum: reconhecer que a nação brasileira precisava superar os entraves pedagógicos e a apatia educacional que se estendeu por vários séculos de trabalho baseado na escravidão, totalmente danoso para o avanço em políticas educacionais (cf. Bomeny, 2014). É imprescindível refletir criticamente, a partir do que destaca Marta Carvalho, pois tanto o “otimismo” quanto o “entusiasmo” pedagógicos se voltavam para a ideia de que a solução para o problema nacional consistia na Educação, especificamente aquela que enfatizava o valor de uma “nova pedagogia” para a formação de um “homem novo”, voltada para a formação de profissionais técnicos (Marta Carvalho, 1998 citado por Bomeny, 2014, p. 330). Dessa maneira, para que existisse o sucesso nessa ideia era preciso a qualificação técnica dos indivíduos para o desenvolvimento da mão de obra qualificada exigida naquele momento, conforme expõe Helena Bomeny (2014),

Se as reformas não se restringiram em suas apresentações programáticas aos temas específicos da profissionalização e da higiene moralizadora representadas

em aspectos físicos aprimorados pela educação física e aspectos morais com a sinalização de conduta adequada – educação moral e cívica –, nenhuma delas, espalhadas pelos estados da federação, pôde desconhecer ou refutar o lugar dessas prioridades nos projetos de reforma. Este me parece o sentido mais específico da crítica de Marta Carvalho à interpretação de Nagle. A mobilização nacional, ou a consciência nacional em torno da importância da educação, foi circunscrita, em sua grande extensão, aos objetivos mais instrumentalizados e pragmáticos de uma preparação física, moral e profissional para o que se nomeava como ‘novos tempos’, aqueles informados pela atividade industrial (p. 334).

Ao abordar o conceito teórico sobre a Educação nos Períodos Colonial e Imperial, bem como as reformas idealizadas para o Período Republicano, resalto que na presente investigação tem como um dos focos identificar especificamente qual o papel da escola para a construção do ideal de sociedade e de nação que foi almejado para o período da Primeira República, o que inclui a chegada de vários imigrantes ao Brasil. Por ser conveniente apresentar um histórico educacional que mais se aproxime do Período da Primeira República e, por consequência do ideal de nacionalização e instauração do Estado-Nação brasileiro pelo governo varguista, parece oportuno e relevante referir as memórias remotas de existência e escolarização de um cidadão nascido no estado do Rio Grande do Sul, especificamente no município de Santo Cristo e filho de uma família de descendentes de imigrantes alemães. Esse indivíduo vivia na zona rural de tal município e mais para frente formou-se precisamente em Pedagogia (cf. Luchese, 2017).

Faço referência às memórias históricas e educacionais vividas por Lúcio Kreutz. São memórias cruciais para entender a história da Educação no Brasil, algo com a qual o autor obteve contato durante as graduações em Filosofia e Pedagogia. Porém, foi a partir do processo de pesquisa, iniciado no mestrado e com continuidade no doutorado, sob a influência de Paulo Freire, seu professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que o seu interesse pela História da Educação relacionada à temática do processo de escolarização de imigrantes aflorou. Lúcio Kreutz afirmou, contudo, em entrevista à Luchese (2017), que o grande marco de sua relação com a História da Educação aconteceu por meio da fundação do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd), contribuindo consideravelmente para as suas pesquisas. Relatou, ainda, que também por influência do filósofo cubano radicado na Alemanha, Raul Betancourt, seus horizontes se abriram e percebeu o quanto a dimensão cultural e os aspectos das relações interculturais e dialógicas devem ser parte integrante do processo histórico, entendendo que essa seria a base fundamental para tratar de Educação e Migrações (cf. Luchese, 2017).

Conquanto, o ideal nacionalista foi marcado pela centralização do poder por Getúlio Vargas, o qual se afirmou fortemente e de maneira ditatorial a partir da implantação do chamado Estado Novo (1937-1945). As relações de poder comandaram o processo de nacionalização do ensino no Brasil, por meio de uma postura incisivamente compulsória e marcada pela uniformização linguística e cultural, trazendo consequências diretas desse processo de nacionalização para a vida de imigrantes que viviam no Brasil (cf. Kreutz, 2010).

Foi nesse contexto de nacionalização e migração que a escola desempenhou um papel central para configurar a identidade nacional, porém de maneira totalmente excludente dos processos identitários, dado que o Brasil precisava de “uma representação de etnias que melhor correspondesse à edificação do projeto nacional” (Kreutz, 2010, p. 71). A identidade étnica está totalmente relacionada com o processo de escolarização de imigrantes chegados ao Brasil. Não somente dos alemães e italianos, tendo em vista o quantitativo maior vindo para o Brasil, e que de forma mais organizada conseguiram construir algumas “escolas-étnicas”, mas também por portugueses dos Açores, pomeranos, poloneses e japoneses; todos espalhados por diferentes locais, notadamente na região Sul, enquanto os japoneses se fixaram na cidade de São Paulo, região Sudeste do país. Todos esses imigrantes e seus descendentes estabeleceram relações interétnicas no ambiente escolar (Kreutz, 2010; Kreutz & Malikoski, 2015; Leal, 2007; Maschio, 2008; Nascimento, 2010; A. Santos, 2009, 2012; Seyferth, 2004).

O contexto histórico de construção de tal realidade inicia-se entre os anos de 1819 e 1947, longo período em que o Brasil recebeu cerca de 4.900.000 imigrantes das mais diferentes etnias. Tanto o período quanto o quantitativo acima indicados, foram referidos por Kreutz (2010) e mostram que mesmo antes da proibição do tráfico de seres humanos do continente africano, ocorrida em 1856, já acontecia a chegada de muitos imigrantes ao Brasil, demonstrando que não vieram somente após 1888, ano

no qual realmente se deu por definitiva a Abolição da Escravatura no Brasil e foi necessária a vinda de imigrantes para suprir o trabalho que antes era realizado pelos sujeitos escravizados.

Sobre essa questão, é preciso tecer algumas reflexões, particularmente no que se refere ao processo educacional, posto que não havia escolas públicas em número suficiente para atender a demanda de imigrantes. Especialmente os filhos desses imigrantes não tinham como estudar, já que resta claro que a Educação elementar naquele momento inexistia no Brasil. Por esse motivo, os primeiros imigrantes oriundos de países em que já havia uma tradição escolar acabaram por ter que organizar escolas, as “escolas-étnicas”. De acordo com dados levantados por diversos autores, como Wachowicz (1970), Lehrerkalender (1931) e Trento (1989), citados por Kreutz (2010, p. 72), até 1930 existiam cerca de 2500 “escolas-étnicas” no Brasil. Dentre esses quantitativos, a maioria era de escolas alemãs, num total de 1579. As demais se subdividiram em escolas italianas (396), escolas polonesas (349) e escolas japonesas (178).

Cumprе ressaltar que por mais que todos esses imigrantes tenham constituído por eles mesmos as escolas que correspondiam às suas necessidades culturais, nomeadamente linguísticas e religiosas, farei um recorte especificamente sobre a realidade alemã, uma vez que foi a etnia mais expressiva e, especialmente, por ser aquela que enfrentou maior repressão por parte do Estado no que respeita à manutenção de sua identidade. Entretanto, reforço que todas essas etnias passaram pelo processo de nacionalização ditatorial do governo varguista, e que em algum momento serão trazidas à tona, pois considero a importância da identidade de cada um e repudio as ações que decorreram nesse período, justamente pela fala de Kreutz (2010, p. 73) que, naquela época, “o aluno era simplesmente aluno, não sendo retratada a sua história cultural”. Esse processo foi traumático e deixou marcas que nunca se apagarão da História da Educação brasileira.

Durante os anos em que os imigrantes alemães estavam chegando ao Brasil e constituindo suas “escolas-étnicas” não havia um sistema educacional. Os jesuítas tinham sido expulsos do Brasil, por decreto, em 1759. Na Alemanha, isso aconteceu somente em 1872, já que a Igreja Católica defendia que a competência em relação à Educação era naturalmente dela e não do Estado. É possível inferir que, por esse motivo, os primeiros imigrantes mantinham demasiada ligação com a religião como

fonte de manutenção de sua identidade e não entendiam que a Educação fosse um assunto de Estado. Ademais, os que vieram tempos depois os jesuítas terem sido expulsos da Alemanha, buscavam no Brasil exatamente a manutenção de sua identidade e, assim, se dedicaram na organização de escolas paroquiais (Maschio, 2008; Kreutz, 1999, 2010).

A organização se dava em três grupos, de acordo com Kreutz (2010, p. 74):

1. As escolas urbanas e laicas, nas quais o ensino era visto como de boa qualidade e, portanto, voltado para a elite alemã, mantidas por associações de imigrantes ligados ao comércio, indústria e profissionais liberais;
2. As escolas também urbanas, porém particularmente confessionais, às quais exerciam papel de relevo na formação de líderes;
3. As “escolas-étnicas”, essas especialmente localizadas na zona rural, eram financiadas e reguladas pelos próprios imigrantes, mantendo vivas a língua e a cultura.

Com a fundação do Estado Novo brasileiro (1937-1945), a Escola constituiu a principal arma de controle ideológico da população, na linha do que os regimes fascistas e ditatoriais faziam noutras latitudes (cf. Kreutz, 1999, 2010; A. Santos, 2009, 2012; Seyferth, 1996, 2004). O maior problema eram os princípios totalitários que não permitiam espaço para o social e o cultural diversos, assim como instituíam uma língua em detrimento das demais, desconfigurando por completo a identidade dos sujeitos e deixando marcas que não cicatrizam. Ao tratar de plurilinguismo, Gilvan Müller de Oliveira (2013) fala que “feridas linguísticas não cicatrizam”. Mesmo que o processo de nacionalização estivesse em plena atividade nesse período do Estado Novo, como lembra César Paiva, especificamente no estado do Rio Grande do Sul, por meio da Lei n. 579/1864 já havia o objetivo claro de que as escolas empregassem o ensino da língua vernácula e fosse evitado o uso de “estrangeirismos” (cf. Kreutz, 2010, p. 75). Para isso, uma substancial construção de escolas públicas foi colocada em prática, principalmente nos locais em que havia “escolas-étnicas”. De acordo com Willems (1946), a partir de 1920 as escolas públicas já superavam em número as escolas paroquiais e particulares.

Por outro lado, o que também já vinha facilitando o processo de nacionalização era exatamente o impacto das escolas públicas, posto que eram gratuitas e não

pesavam no orçamento familiar, contribuindo para que muitas famílias aderissem aos estudos em tais escolas. Essa migração para as escolas públicas ocasionou o desmonte das escolas paroquiais, pois a falta de contribuição financeira das famílias não permitia a manutenção de tais escolas, que na verdade poderiam ser consideradas como “particulares”. Outro aspecto relevante, referenciado por Coelho de Souza, é que o Governo não precisava se preocupar com as outras nacionalidades, além da alemã, dado que o Estado ressaltava o fato de que seus promotores (italianos, judeus, poloneses, pomeranos, japoneses) aceitaram a nacionalização sem resistência (cf. Kreutz, 2010, p. 78).

A resistência ocorria apenas nas escolas alemãs rurais; nas urbanas não houve resistência. Desse modo, o Governo aprovou novo decreto, em dezembro de 1938, o qual fechava 241 escolas rurais de maneira permanente. Considerava que essas escolas eram o último indício de “oposição” dos imigrantes alemães. Para o Estado Novo, essas escolas “teuto-brasileiras” [alemãs] constituíam uma ameaça à construção do moderno Estado-Nação do Brasil. Alegando tal perigo, o Governo decidiu extinguir essas escolas. Até porque poderiam constituir focos de resistência nazistas (cf. Kreutz, 2010, p. 78). Essa compreensão do Governo ocorria durante a II Guerra Mundial, na qual o Brasil integrava o bloco dos *Aliados*, formado por países como a França, o Reino Unido e os Estados Unidos da América, contra o grupo do *Eixo*, que para além da Alemanha também era composto por países como Japão e Itália, os quais têm significativa presença entre os povos imigrantes no Brasil. Ainda que à época o Governo varguista fosse ditatorial e adepto ao fascismo, estratégica ou forçosamente integrou o grupo contrário ao *Eixo* devido às pressões advindas dos norte-americanos e britânicos para que o país abandonasse sua “posição neutra” durante a II Guerra. Fato é que imigrantes alemães, japoneses e italianos foram melhores aceitos no Brasil do que nos Estados Unidos da América. Não obstante, é irrefutável dizer que durante o período de confrontos entre *Aliados* e *Eixo*, cidadãos alemães, italianos e japoneses sofreram diversas represálias por parte do Estado brasileiro.

É de notar que, infelizmente, essa nacionalização do governo brasileiro gerou graves consequências para a Educação, a cultura, a língua e a memória dos imigrantes, particularmente de cidadania alemã, na medida em que Materiais Didáticos, livros e documentos foram destruídos, tanto pelos agentes nacionalistas quanto pelos próprios imigrantes por medo e receio de perseguição. No entanto, o

fator principal foi a proibição de utilização da LM pelos imigrantes e seus descendentes, vista como o fator de identificação cultural principal. Nesse ponto, Kreutz (1999, 2010) refere algo que atinge profundamente minha memória educacional, pois o autor fala exatamente o que sempre senti em relação ao histórico migratório de minha família, ou seja, a proibição de uso da LM, quando diz que isso “atingiu a nova geração que passou por um constrangedor silêncio sobre sua própria identidade” (Kreutz, 2010, p. 82). Tenho lembranças vivas de meu pai falando sobre a proibição de uso de sua LM no ambiente familiar, já que meu avô provavelmente por medo de os filhos não aprenderem o Português na escola, não permitiu a comunicação em LM dentro de casa. Para Kreutz (2010), o ambiente escolar se tornou um espaço “estranho” para o aluno da imigração, tanto pela língua quanto pela metodologia de ensino utilizada, gerando graves problemas para a aprendizagem dos estudantes, visto que a questão linguística trazia sérias dificuldades para entender o que os professores falavam e explicavam, posto que se comunicavam somente em Português.

A constatação de Lúcio Kreutz leva à reflexão do que é feito hoje em relação ao fenômeno migratório nas escolas brasileiras. Que diferenças ou semelhanças podemos encontrar entre a realidade educacional do período de nacionalização e a dos dias atuais, no que tange ao processo de integração de diferentes línguas e culturas nas escolas? Que tipo de influências dos diferentes modelos educacionais dos imigrantes foram introduzidos na sociedade brasileira? Que marcadores simbólicos permaneceram na Educação atual em função das relações interétnicas estabelecidas anteriormente? É nessa esteira que autores, como Demartine (2004), Maschio (2008) e Nascimento (2010) trazem alguns exemplos. São questões relacionadas ao tipo de profissões que eram desenvolvidas por mulheres e por homens em cada grupo de imigrantes, como fala Demartine (2004), tendo em conta que para além das características específicas dos alunos, há de se considerar a expansão de alguns cursos em detrimento de outros. Outro exemplo é notadamente alguns preconceitos que circulam hoje no meio educacional, relacionado ao processo migratório vindo para o Brasil. A autora supracitada exemplifica a discriminação sofrida pelos alunos japoneses na cidade de São Paulo, acusados injustamente de “roubarem” as vagas dos alunos “brasileiros” em cursos muito disputados na Universidade de São Paulo, posto que consideram os japoneses como alunos muito estudiosos (Demartine, 2004).

Da mesma forma, Maschio (2008) discorre sobre fala de grupos de descendentes de imigrantes alemães e italianos que enfrentaram várias dificuldades na aprendizagem da LP, além da desvalorização de suas culturas.

Por fim, exemplos de marcadores simbólicos muito bem discutidos e apresentados por Nascimento (2010), o qual retrata como as características socioculturais são utilizadas pelos grupos como fontes de reconhecimento e pertencimento étnico ou como forma de exclusão, notadamente com relação ao grupo de italianos no estado de Santa Catarina. Segundo Nascimento (2010), a ideologia nacionalista colocava dificuldades para a inclusão de imigrantes e mesmo assim mantinha o que ele chama de “fábula das três raças”. A quimera a qual o autor se refere destaca que os livros escolares apontavam para a inclusão de grupos de imigrantes europeus na categoria de “brancos” para a formação da nação brasileira, com o intuito de desfazer as relações estabelecidas entre portugueses, indígenas e “negros” que ocasionavam na miscigenação existente no Brasil (cf. Nascimento, 2010, p. 246). Aponta, ainda, que era dada total centralidade para as datas comemorativas nacionais que começaram a vigorar no Período Republicano. Além disso, destaca o grau de importância dado ao grupo escolar como uma instituição modelo de ensino público, já que ainda não existiam escolas particulares em Santa Catarina, acarretando numa instituição educacional multiclassista que enfrentava vários conflitos.

O que mais chamou a minha atenção nos estudos de Nascimento (2010), que novamente remeteu ao meu tempo de infância nas escolas públicas de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, foram os marcadores simbólicos. Entre eles: o modo de falar, por meio do uso de sotaque da LM, que permitia identificar se a criança pertencia à região urbana ou rural; as características físicas (cor dos olhos e cabelos); o vestuário; a força do sobrenome ao funcionar como uma forma de pertencimento a espaços públicos em uma sociedade que se tornava cada vez mais homogênea; e as formas de agir no ambiente escolar para evitar conflitos, geralmente por meio de dispositivos como o uso de filas em horários de entrada e saída, além do controle dos movimentos de aproximação em horários de “recreação” para moderar os relacionamentos escolares (cf. Nascimento, 2010, pp. 248-253).

Confesso que três desses marcadores simbólicos são os que mais trouxeram constrangimento para minha vida escolar e, também, pessoal quando já era adulta. Em relação às características físicas, a cor de meus olhos e cabelos identificavam

minha descendência de imigrantes alemães. E, assim como o autor trouxe o relato de uma entrevistada que falou ser descendente de imigrantes italianos e por esse motivo era chamada pelos colegas de sala de aula por “papa-polenta”, considerado pelo autor como um “insulto étnico” (Nascimento, 2010, p. 253), eu era chamada por “batata-frita” devido à minha descendência alemã. É uma memória da qual chego a ter rancores por considerar que foi ela (a descendência) que causou essas marcas. Contudo, hoje sei que eram estigmas implantados para denegrir a pessoa e o grupo étnico ao qual pertencia. Essa marca utilizava características físicas associadas a questões gastronômicas de forma depreciativa. Quanto aos marcadores simbólicos relacionados ao modo de falar rural e ao não uso da LP na sua forma padrão, além do sobrenome do local de emigração, foram fatores que sempre pesaram em minhas relações sociais. O primeiro, especificamente na infância e vida escolar. O último, até hoje.

Por esse motivo, sei exatamente quais as consequências e os impactos trazidos pelo processo de nacionalização do ensino para os imigrantes e seus descendentes no contexto escolar brasileiro. É uma história que ainda é memória social. Refiro o meu caso porque é sintomático. Somente posso dizer que são feridas difíceis de cicatrizar. Por outro lado, torna-se dever de todos nós educadores lutarmos para que a cultura escolar advinda desde o processo de colonização e culminada no processo de nacionalização do ensino seja revisitada e refletida criticamente para que se concretize o que trouxe no início deste capítulo. Ou seja, uma História da Educação comprometida com os problemas complexos presentes na escola de hoje, à qual necessita de professores preparados para a ação. Para o ato de agir. Agir de forma crítica, pedagógica e politicamente voltada para as mudanças necessárias, as quais passam por Políticas Públicas adequadas e por um compromisso ético-docente em romper com a linha de pensamento distorcida e repressora dos aspectos que envolvem a *Diversidade Linguística e Cultural*. Para tanto, é relevante abordar as hierarquias “raciais” e o papel do racismo na política de imigração e colonização brasileira (cf. Seyferth, 1996).

É momento de relembrar o que foi destacado anteriormente, quando deixei claro que a História da Educação não abordava as ações culturais, sociais e linguísticas desenvolvidas junto aos sujeitos afrodescendentes nos Períodos Colonial e Imperial. Isso se justifica pela depreciação dos seres humanos oriundos do continente africano,

vistos como não-humanos e fadados ao trabalho escravo que poderia ser realizado por meio da imitação acompanhada de ameaças e castigos físicos, considerada por Maestri (2004) como a “pedagogia da escravidão”. Era o rigor dos castigos, em decorrência de alguma falta cometida, que ocasionava medo nos demais sujeitos escravizados, assim como reforçava a ideia de poder e justiça do escravocrata (cf. Maestri, 2004; Seyferth, 1996). É justamente durante a Primeira República que há no Brasil um forte interesse pela formação do moderno Estado-Nação, pois antes havia um Estado-Nação, mas não era moderno. Esse novo modelo de nação tinha o foco na nacionalização compulsória dos imigrantes de origem europeia que aqui estavam, visando clarear a cor da pele da população brasileira. Esse é ponto fulcral da discussão que deve ser feita, ora, a dita “guerra de nacionalidades”, conforme menciona Marcel Mauss (cf. Seyferth, 1996, p. 41). A autora apresenta as características utilizadas por Mauss que associavam a ideia de Nação ao nacionalismo, o que a mesma destaca serem aquelas que embasam a maioria das ideologias nacionalistas. Seriam a “raça”, a “língua” e a “civilização” comuns.

Segundo a autora suprarreferida, a ideia de nação de Marcel Mauss critica o sentido de individualização das línguas, pois se cria um sentido de nação que desconfigura a noção de LM, assim como de “raça”, ao se propor a criação das “línguas nacionais” para aqueles de outras nacionalidades. Ou seja, existe uma “nacionalização do pensamento” gerada pela compreensão da “trágica noção de civilização dominante”, em que “a noção de nação é, antes de tudo, aquela de nacionalidade, aquela de nacionalismo” (cf. Seyferth, 1996, p. 41). A percepção de Benedict Anderson (1983, p. 28) se aproxima a de Marcel Mauss, visto que em seu clássico livro *Comunidades Imaginadas*, primeiramente ressalta que desde a II Guerra Mundial os vitoriosos eram aqueles que se autodefiniam como nacionais. Dessa forma, à época de escrita de seu livro, entendia que nem de longe era possível ver o fim do nacionalismo. Ressaltava, ainda, que “a condição de nacional é o valor de maior legitimidade universal na vida política de nossos tempos”. Atualmente, é preciso registrar que os nacionalismos estão perdendo força, ainda que se esteja assistindo a emergência da extrema direita em todo o mundo ocidental. As prerrogativas dos Estados-Nações estão passando para os governos dos blocos, como União Europeia e Mercosul. Conforme Anderson, essa facilidade de compreensão dos fatos não condiz com a complexa discussão conceitual sobre Nação, nacionalidade e

nacionalismo. Para o autor, a questão não é tanto os sentidos sobre nacionalidade e nacionalismo, visto que são produtos culturais. Não seria viável colocar o nacionalismo junto de outros “ismos”, como o fascismo por exemplo, mesmo entendendo que a compreensão mais aceita para nacionalismo seja o de “anomalia”. O foco de Benedict Anderson é a compreensão sobre Nação, por isso utiliza o termo “Comunidades Imaginadas”, pois entende Nação como uma “comunidade política imaginada”, a qual pode ser interpretada por irreal e imaginária, no seu sentido mais elementar possível, conforme fala o autor: “Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre elas” (Anderson, 1983, p. 32).

Aqui é fundamental a reflexão sobre a exacerbação do nacional em detrimento do cultural, dos costumes, dos valores e da língua dos outros, conforme refere Seyferth (1996, p. 41). Essa estima excessiva à individualidade nacional é “construída sobre a ideia de uma “raça”, por um lado, e sobre a concepção de língua nacional e cultura (civilização) nacional, por outro lado”. Seria o velho esquema “um povo/raça” + “uma cultura/civilização” + “uma língua”. O resultado dessa equação seria o ideal de Nação. A isso tudo, soma-se o Estado autoritário como garantia da coesão da Nação. Foi esse sentido de hierarquia e individualidade que formatou os nacionalismos étnicos, pautados pelos movimentos imigratórios previamente selecionados pelos impérios multinacionais e reforçados por alguns intelectuais pensadores do ramo das ciências sociais e humanas que, nas palavras de Seyferth (1996, p. 43), “(...) usaram e abusaram da metáfora *darwinista* da sobrevivência dos mais aptos e inventaram a Eugenia (...)”. O uso do *darwinismo* social respaldou cientificamente as doutrinas “raciais” e seu uso ideológico para interesses políticos. Vale lembrar de Hannah Arendt, quando ressalta que esse foi um novo marco histórico na sociedade – o que conhecemos tão bem, infelizmente, por “racismo” (cf. Seyferth, 1996, p. 42). Essa compreensão dos escravizadores sobre a divisão das “raças” em “branca” (ariana); “negra” (africana); “amarela” (indígena/ asiática), não é mais aceita. Isso quer dizer que hoje existe um consenso sob o prisma biológico de que não existem “raças” humanas. Não existe embasamento para a compreensão de “raças”, pois é fato que nunca foram puras. Seria, então, uma única “raça” – a humana? Na verdade, não! O que temos é a espécie humana, sem quaisquer

subespécies. Essa compreensão pode ser explicada quando temos o entendimento de que “raça” é um conceito científico que não se aplica à espécie humana. A palavra “raça” somente adquire algum sentido em sociedades nas quais a cor da pele é fator preponderante para a garantia de direitos e oportunidades para algumas pessoas em detrimento de outras. O fato é que as pessoas não nascem “racializadas”, visto que é a convivência na sociedade que as “qualifica” como “negras” ou “brancas”. O adjetivo “preto” relaciona-se com a cor. Já o adjetivo “negro” associa-se com a “raça”. E o preconceito “racial” significa dizer que existe uma construção social e cultural que torna o “racismo” numa realidade cristalizada na nossa sociedade, na qual alguns indivíduos se consideram superiores a outros, exclusivamente para submetê-los ao seu poder (Aranha, 2006).

A utilização de marcadores tipológicos e a determinação biológica de “raças” superiores em detrimento do que deveria ser somente uma espécie – a humana –, marcaram as desigualdades com fins de embranquecimento da população brasileira. O ideal do nacionalismo varguista estava construído e já era sabido quais as etnias seriam as eleitas para compor o Brasil – as de origem europeia. No entanto, nos séculos anteriores muitos imigrantes “preferenciais” já estavam vivendo e trabalhando no Brasil, o que Seyferth (1996) destaca como um grande conflito entre os diferentes períodos históricos e regimes, visto que no Período Imperial muitos imigrantes italianos e alemães haviam chegado ao Brasil. Desse modo, a dicotomia assimilação/aculturação *versus* mistura/miscigenação estavam presentes nas discussões dos nacionalistas, porque praticamente não existiam “colônias homogêneas” ao final do século XIX, dado que a formação do “povo brasileiro” já estava concebida pela miscigenação do português com os indígenas e “negros” (Seyferth, 1996, p. 50). Ou seja, o ideal nacionalista para a constituição da Nação brasileira tornou-se apenas em algo considerado, pensado, almejado, ou, como dizia Anderson (1983), imaginado.

Considerando que a fusão das “três raças” (portugueses, indígenas e negros) já tinha acontecido, além de o Período Imperial ter permitido que “pessoas civilizadas” ficassem isoladas na região Sul do país (principalmente alemães), como lembra Silva Rocha, inviabilizando que fossem introduzidas em meio daqueles que não fossem “civilizados”, seria o caso de distribuir os imigrantes alemães nas regiões entre o Maranhão e o Espírito Santo. Tais regiões brasileiras eram consideradas locais com

maior predominância de “mestiçagem” com as “raças inferiores” (“negros” e “índios”), gerando maior “mulatismo” em alguns pontos, assim como maior “caboclisto” em outros. A palavra “mestiçagem” era muito utilizada à época e servia justamente para qualificar a identidade do “povo brasileiro”, como um desequilíbrio ocorrido no processo de colonização (cf. Seyferth, 1996, pp. 50-54).

Por outro lado, também era interpretada como conveniente para garantir o trabalho e a produção econômica. Sendo assim, a saída seria clarear a pele do brasileiro do futuro por meio da inclusão de uma civilização latina e “branca”, além da compulsória assimilação dos imigrantes à formação lusitana do Brasil, nunca permitindo que os usos e costumes, incluindo a língua, predominassem sobre o ideal nacional. Esse ideal, conforme diversos autores (Kreutz, 2010, p. 74), significava instalar mecanismos seletivos, exclusivos e de silenciamento. Os imigrantes seriam preferencialmente espanhóis, portugueses e italianos, porque a compreensão no que se refere aos alemães foi mudando. Aos olhos do Governo varguista os imigrantes alemães eram considerados como irredutíveis à assimilação, mesmo que fossem bons para colonizar a terra. Contudo, constituíam elevada ameaça à nacionalização almejada (cf. Seyferth, 1996).

Em suma, é possível dizer que o nacionalismo que se fundava no Brasil pautava-se na ciência das “raças” ditas superiores e na seletividade do imigrante europeu, conforme os preconceitos eurocêntricos de superioridade europeia, que conheceu o seu auge nos anos imediatamente antes e depois da I Guerra Mundial. Os europeus confundiam a superioridade política, econômica e cultural da Europa, se comparada com a condição de outros povos, com superioridade rracica. Dificilmente conseguiram aperceber-se dos aspectos em que outros povos, nomeadamente africanos e indígenas, eram superiores. Para os europeus da conquista da África, o africano era um ser inferior. De resto, como as mulheres, as crianças, os prisioneiros, etc. O *darwinismo* social ainda permitia ir mais longe: só os que conseguiam acumular riqueza pertenciam aos grupos elevados da sociedade que convinha cultivar e multiplicar. Essa lógica é totalmente nefasta, pois a identidade étnico-cultural não é muda, conforme Kreutz (1999, 2010). Ela somente existe na constituição de sujeitos e grupos ao estabelecerem práticas sociais. São precisamente as práticas sociais estabelecidas entre os sujeitos que constituem a vivacidade de uma identidade nacional, dado que ela precisa se reconfigurar constantemente. Entretanto, a constituição do Estado-

Nação brasileiro almejou uma etnia “branca”, porém não suas línguas e suas culturas.

Até aqui discorri sobre a História da Educação brasileira, desde seus primórdios, passando pelos Períodos Colonial, Imperial e a Primeira República. Essa explicitação dos fatos educacionais associados aos momentos sociais, políticos, econômicos e a vinda dos primeiros imigrantes ao Brasil culmina com um processo de nacionalização do ensino no início do século XX. Assim, diversas leis começaram a reger o sistema educacional brasileiro a partir de então, as quais discorrerei no Capítulo 3.

Entretanto, é fato que o fluxo migratório é contínuo no Brasil, visto que o ato de migrar é um fenômeno ininterrupto e pertencente à história da humanidade, independentemente da motivação do sujeito. Porém, a ideia de migrar e os fatores influenciadores dessa ação sofrem mudanças no percurso do tempo, assim como os documentos legais. Vale dizer que as leis que regem os processos migratórios no Brasil não se sustentam por si só, já que normativos legais são criados para democraticamente instituir os direitos e deveres dos cidadãos. São legislações que envolvem um todo social e requerem a elaboração de Políticas Públicas e planos de ação para que seja efetivado o que está garantido por meio dessas. Por essa razão, o período compreendido entre 1980 e 2017 precisa ser abordado, pois demonstra a transformação no histórico migratório brasileiro e no marco legal criado para amparar esta realidade.

## **Capítulo 2. Histórico migratório: Da Lei n. 6.815/1980 à Lei n.**

### **13.445/2017**

*Podemos colocar nossa cadeira na praia com a frequência que quisermos e gritar para as ondas que chegam, mas a maré não vai ouvir, nem o mar escutar (Robert Winder, 2013).*

A citação acima aproxima-se da ideia de Zygmunt Bauman em *Estranhos à nossa porta* (2017, p. 10), que “é improvável que a migração em massa venha a se interromper (...)”, assim como é ridícula a ideia de que a construção de muros vai “impedir que os migrantes cheguem perto de ‘nossos quintais’”. Isso se explica exatamente pelo fato de que a ação de deslocamento é algo inerente à espécie humana, visto que migramos desde sempre e em função de motivos diversos. Porém, ultimamente transformou-se em um fenômeno que tem entrado em colapso, dado que a chamada “crise migratória” está presente em todo o planeta, especificamente sobre a emergente necessidade de se refugiar em outro lugar que não seja a sua casa (seu país). Bauman (2017) diz que,

(...) refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas têm batido à porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos. Para quem está por trás dessas portas, eles sempre foram – como o são agora – estranhos. (p. 13).

São milhares e milhares de pessoas que buscam condições de sobrevivência. São sujeitos cujo foco é a mudança, porque assim há alguma possibilidade de escapar de conflitos, perseguições e violações de direitos humanos. Para essas pessoas, migrar não é uma opção, assim como o local de nascimento também não foi.

É uma necessidade emergente para a manutenção da vida (cf. Bauman, 2017; Lima et al., 2017). A este respeito, os países são livres para adotar regras e leis sobre os direitos dos migrantes. Podem regulamentar processos que facilitem ou dificultem a entrada de cidadãos de outros países, sendo que aqueles que restringem justificam a prática em função dos novos desafios advindos com os movimentos migratórios atuais. Independentemente do diploma normativo, cada país desenvolve ações que refletem o seu posicionamento político dentro de um contexto maior que integra

um mundo de economia globalizada. Porém, as questões econômicas estão estagnadas em diversos países em que as disparidades na distribuição de renda contribuem para que a desigualdade econômica e social aumente cada vez mais, o que resulta no empobrecimento da população e no anseio de sobrevivência em outros locais. Por outro lado, fatores envolvendo guerras e conflitos armados têm corroborado incisivamente com os movimentos migratórios forçados. Nesse diapasão, a gestão do fenômeno migratório por meio de leis e políticas inadequadas transformam cidadãos em “estrangeiros”. Transformam o relativo em absoluto. É criado um novo sujeito, portanto, o “não-cidadão”, o qual fica afastado dos direitos daqueles sujeitos ditos “nacionais”. É uma visão de que o direito a ter direitos seria tão somente em virtude do sujeito ser cidadão nacional, desvirtuando o entendimento do direito enquanto direito de cidadania, como direito do ser humano (Arendt, 1989; Benhabib, 2004; Dufourmantelle & Derrida, 2003; Godoy, 2016; Sayad, 1998).

A despeito da questão relacionada a “ter direitos”, importa lembrar que a partir da redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã –, o Brasil passa a ser regido por um Estado democrático de direito. Ou seja, o artigo 5º da Carta Magna confere os direitos individuais, sociais e coletivos aos “estrangeiros” e, assim, o Estado tem o dever de garantir o direito de um cidadão de outro país imigrar para o Brasil. De acordo com Redin (2016, p. 17), o “Direito Humano de Imigrar” é o direito do sujeito “de estar, permanecer e aventurar-se ao porvir, sem uma petição de pertença ao Estado”. É nesta teia de interesses políticos, dificuldades, incertezas, medos e insegurança relacionadas especificamente às migrações internacionais que cada Estado desenvolve a gestão da mobilidade das pessoas, muitas vezes envolta por tensões e conflitos. No Brasil, as questões migratórias precisam ser analisadas desde a Lei n. 6.815/1980 – “Estatuto do Estrangeiro” – até a promulgação da Lei n. 13.445/2017 – “Lei de Migração”. Além disso, é indispensável identificar como é conduzida a Lei n. 9.474/1997 – “Estatuto dos Refugiados” – e a estreita ligação desses marcos legais com a situação histórico-política à época de promulgação (cf. Reis, 2011).

De antemão é possível afirmar que o Brasil viveu um paradoxo relacionado às questões migratórias, pois até há pouco tempo a Lei n. 6.815/1980 era a legislação que regia as migrações. Uma lei baseada na segurança nacional em plena ordem democrática, visto que foi elaborada durante o Regime Militar. Um momento no qual

o “estrangeiro” era percebido como ameaça e considerado nocivo à nação e à estabilidade laboral dos cidadãos brasileiros. No âmbito de minha pesquisa de mestrado – “Integração de Alunos Imigrantes e Refugiados no Instituto Federal de Brasília” (Hartwig, 2016), dentre vários objetivos realizei uma abordagem do marco regulatório que amparava as questões migratórias no país. Naquele momento, Sprandel (2015) deixava clara sua percepção de que a impressão do Brasil como um país acolhedor e hospitaleiro não encontrava embasamento nas leis e Políticas Públicas existentes. Isto porque considerava que as legislações eram totalmente restritivas, priorizando imigrantes europeus “brancos” em detrimento dos demais grupos vistos como “indesejáveis”, o que é confirmado pelo histórico migratório que abordei no capítulo anterior. A lei em discussão não permitia as devidas ações voltadas para o acolhimento e a integração dos imigrantes. Todavia, nos últimos anos foi imprescindível a revisão do arcabouço legal, devido ao considerável número de brasileiros que emigraram para diversos países e, também, devido aos fluxos migratórios atuais no Brasil (cf. A. Oliveira, 2017; Patarra, 2012; Patarra & Fernandes, 2011; Reis, 2011).

A aprovação do novo marco regulatório foi fruto de uma ampla mobilização da sociedade brasileira envolvendo o Governo e várias organizações da sociedade civil, cuja discussão já ocorria na esteira política há anos, de acordo com Sprandel (2015). Cumpre mencionar que no ano de 2014 foi realizada uma dentre as várias ações desenvolvidas antes que a nova lei de migrações fosse sancionada, a I Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio, a qual trouxe grandes contribuições a respeito das demandas e necessidades vividas pelos imigrantes no Brasil. Atualmente o país conta com nova Lei de Migração, aprovada em 18 de abril de 2017, com cerca de 20 vetos pelo presidente Michel Temer. Contudo, mesmo compreendendo que o texto da nova lei ainda não é o ideal, algumas mudanças já aconteceram. Uma delas está relacionada com o título da lei e, por mais que seja vista como algo estritamente conceitual, quero acreditar que possa contribuir para a superação do viés excludente ainda existente em torno de cidadãos nacionais de outros países. A palavra “estrangeiro”, que na sua origem significa “estranho” e inspira a repulsa e a hostilidade, foi retirada. O novo ordenamento não trata a respeito de “estrangeiros”, mas sim de migrantes (emigrantes e imigrantes), bem como de residentes fronteiriços, visitantes e apátridas (Lei n. 13.445, 2017, Art. 1º).

Por mais que seja o texto de uma lei e não uma Política Pública, visto que essa última é uma ação ou programa desenvolvido pelo Estado para que os direitos previstos em leis sejam garantidos na prática, a Lei n. 13.445/2017 traz em seu artigo 3º princípios e diretrizes da política migratória brasileira. Leis são aquelas que instituem e determinam as ações dos cidadãos de forma clara, objetiva e específica em relação a determinados temas, assim, a Lei n. 13.445/2017 não é uma política migratória, tampouco será com o somatório dessa e os ordenamentos da Lei n. 9.474/1997. De resto, uma demanda histórica do movimento migratório não foi incluída na legislação – o direito ao voto –, o qual permanece inalterado, conforme prevê a Constituição Federal brasileira. De acordo com Araújo (2017), o voto é permitido apenas aos brasileiros natos e naturalizados, sendo vedado aos “estrangeiros”. O alistamento eleitoral é aceito somente após um ano da naturalização. A este respeito, é perceptível a necessidade de formulação e implementação de Políticas Públicas, pois mesmo com a nova Lei de Migração a resposta para atuar com o fenômeno migratório ainda carece de ações efetivas, as quais dependem de uma política migratória eficiente. Foi a falta de uma lei atualizada e de uma política migratória que gerou severas críticas à governança brasileira após o terremoto de 2010 que abalou o Haiti, momento a partir do qual o Brasil começou a receber um fluxo intenso de cidadãos daquele país. Ou seja, a temática da mobilidade humana precisa ser uma prioridade política para assim trazer respostas correspondentes às necessidades e prioridades daqueles que migram (cf. Lussi, 2015; Milesi & Andrade, 2015; Patarra & Fernandes, 2011; Patarra, 2012; Sprandel, 2015; Ventura, 2012).

Vale ressaltar que para pensar em leis e políticas migratórias a compreensão da *Diversidade Linguística e Cultural* é primordial, pois os desafios da mobilidade humana envolvem questões sociais, educacionais, econômicas, geográficas, políticas e culturais que necessitam de Políticas Públicas adequadas. São políticas que não devem dar respostas apenas às especificidades daqueles que migram, mas sim de toda a população do país de acolhimento, onde aqueles também terão seus direitos garantidos, o usufruto de serviços e a devida integração à sociedade. A aprovação da Lei n. 13.445/2017 trouxe progressos no sentido de superar algumas dificuldades apresentadas há pouco tempo, porém, é fato que são necessários vários avanços, entre eles o de regulamentação sobre de que maneira o que está posto por meio do novo marco legal efetivamente irá acontecer. Após a aprovação da lei referida, sua

regulamentação veio por meio do Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017. Tal decreto também sofreu críticas, já que é um documento hierarquicamente inferior à Lei n. 13.445/2017 e contraria vários pontos da mesma, os quais não entrarei em detalhes. Todavia, a título de exemplo das incongruências apresentadas no referido decreto, cito Mendes e Brasil (2020)<sup>4</sup>,

(...) além dos vetos, que já haviam demonstrado uma postura contrária do executivo ao espírito da Lei de Migração, o Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017, que regulamentou a lei, permitiu a prisão do imigrante irregular, podendo se falar, nesse caso, que o regulamento é *contra legem*, vez que contraria princípio inserido pela Lei n. 13.445/17 de ‘não criminalização da migração’, previsto no artigo 3º, inciso III. (p.82).

Retomando minha fala anterior, fica clara a transformação no histórico migratório brasileiro nos últimos anos, tendo em vista a diversidade e a intensidade dos fluxos migratórios atuais. Nesse caso, a lei por ela mesma é letra morta caso não existam Políticas Públicas que sustentem seu ordenamento e garantam os direitos e deveres dos cidadãos na condição de I e/ou R. Isto significa que um trabalho coordenado precisa ser desenvolvido nas mais diversas áreas que compreendem a vida em sociedade, reflexionando que a resposta aos desafios lançados pelos fluxos migratórios atuais requer uma perspectiva transversal, interdisciplinar e integradora para as ações desenvolvidas. Para Mustafa (2017), o princípio da igualdade entre os sujeitos na condição de I e/ou R e os nacionais não se torna suficiente para nortear as Políticas Públicas, o que requer impreterivelmente ações planejadas que possibilitem e favoreçam a permanência digna e a integração destes sujeitos à sociedade. Muito embora haja tal percepção, é preciso dizer que várias resoluções normativas são aprovadas e dispõem sobre questões específicas e urgentes relacionadas aos sujeitos na condição de I e/ou R no Brasil, como a que rege o reconhecimento da condição de refugiado aos cidadãos venezuelanos com base na Grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos (GGVDH). Não obstante, entre os anos de 2020 e 2021 várias resoluções precisaram ser elaboradas para tratar

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes a respeito da incongruências entre a Lei de Migração n. 13.445/2017 e o Decreto n. 9.199/2017, vale aprofundar a leitura de Mendes e Brasil (2020). <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2020v43n84p64>

de temas inesperados que afetaram diretamente os cidadãos na condição de I e/ou R, particularmente devido à Pandemia da COVID-19 pois ocasionou fechamento de fronteiras e interferiu no fluxo das atividades, como por exemplo as entrevistas presenciais junto aos sujeitos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, os prazos processuais e o procedimento de interiorização.

## **2.1. Política Migratória Brasileira *versus* Política Externa Brasileira**

Ainda que seja uma temática timidamente abordada, a percepção do fluxo de migrações internacionais chegado ao Brasil a partir do século XXI tornou-se um tema estratégico para as relações internacionais, assegurando o protagonismo do país num contexto internacional em que a temática migratória contemporânea é cada vez mais importante e, também, controversa. Tal protagonismo deveria superar um histórico de séculos anteriores, que foi inspirado em “políticas migratórias” tendenciosamente seletivas, pautadas nos ideais de mão de obra escrava e embranquecimento da população. A par e passo, o protagonismo do Brasil na temática migratória internacional pode ser entendido como uma resposta advinda dos anseios do país de incluir a política migratória brasileira nas discussões da política externa brasileira. Tais anseios cristalizaram-se devido à atuação do Brasil no comando da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH) (cf. Reis, 2011; Uebel, 2016; Ventura, 2012).

Nesse interim, o Brasil assumiu especiais compromissos com o Haiti e com a MINUSTAH, visto que estava presente nesse último país desde 2004 com o objetivo de retomar a segurança e estabilidade institucional do país. Melhor dizendo, após sucessivos conflitos políticos e de violência que culminaram com a saída para o exílio do então presidente, Jean Bertrand Aristide, o Brasil comandou o componente militar da missão ganhando notoriedade e protagonismo. Insta salientar que ao longo de 13 anos o Brasil atuou junto à população haitiana, por meio da MINUSTAH na ocasião das duas catástrofes naturais que atingiram o país em 2010 e, mais recentemente, em 2016, tornando a atuação brasileira estratégica na decisão de milhares de haitianos. Quer dizer, a presença maciça de brasileiros em território haitiano reunida às propagandas positivas de crescimento econômico do país (à época), incluindo possibilidades atrativas no mercado de trabalho e a facilidade de imigrar para o Brasil,

combinaram motivos que conseqüentemente geraram o *boom* migratório de haitianos no país. Paradoxalmente, o papel de destaque que contribuiu para a vinda em massa de cidadãos haitianos para o Brasil não foi percebido no enfrentamento de sérias dificuldades encontradas pelo Estado no acolhimento e integração de tais indivíduos, o que gerou ríspidas críticas a respeito do posicionamento do país (cf. Simões et al., 2017; Uebel, 2016; Ventura, 2012). As críticas se justificavam sobretudo pela falta de atuação na elaboração de Políticas Públicas de integração local, voltadas para a garantia de direitos, mais especificamente aqueles relacionados ao acesso à Educação e ao trabalho digno.

Com a possibilidade de acolhida humanitária, advinda da aprovação da Lei de Migração – Lei n. 13.445/2017 –, as críticas permaneceram devido ao entendimento adotado pelo Brasil em relação aos haitianos. Esse foi um marco da nova Lei de Migração brasileira, pois possibilita que imigrantes oriundos de países como o Haiti possam ser recebidos no Brasil por meio do visto humanitário. Assim, não precisariam recorrer à solicitação de reconhecimento da condição de refugiados, dado que era a única forma possível de permanecerem no país, justamente porque a Lei n. 6.815/1980 não continha nenhuma possibilidade adequada às necessidades dos haitianos. No entanto, as reprovações no que respeita à conduta do Brasil surgiram exatamente pelo país ter comandado a MINUSTAH com o objetivo de retomar a segurança e a paz no Haiti, em decorrência a uma situação de grave crise humanitária, todavia, não reconheceu como refugiados aqueles indivíduos oriundos de tal situação degradante (cf. Araújo, 2017; A. Oliveira, 2017; Seixas, 2014; Simões et al., 2017).

Mais recentemente o instituto da acolhida humanitária foi aplicado na entrada de cidadãos venezuelanos no Brasil, intensificada a partir de 2017. A acolhida humanitária atendeu venezuelanos que precisaram abandonar seu país de origem devido à situação de crise política e econômica pela qual está passando a Venezuela. Mesmo com tal possibilidade, sujeitos oriundos do referido país também solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, o qual é um direito a despeito de o país oferecer a acolhida humanitária. Tal solicitação passou a ser reconhecida pelo Brasil a partir do mês de junho de 2019, pela qual o Governo brasileiro possibilitou a regularização migratória de venezuelanos baseado no §3º do Art. 1º do Estatuto dos Refugiados, o qual preconiza a Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos (GGVDH) como uma das formas de reconhecimento da condição

de refugiado (Lei n. 9.474/1997).

Descortino que fatos como esses relacionados à chegada de cidadãos haitianos ao Brasil; à vinda de sírios em fuga de um país envolto pela guerra; à situação de vulnerabilidade vivida por muitas pessoas oriundas da América do Sul, principalmente bolivianos e venezuelanos; fizeram com que a questão migratória voltasse a ter relevância na agenda política brasileira. São situações que não eram devidamente abordadas pelo Estado, considerando que o aparato legal existente não permitia enfrentar todas as questões emergentes de forma adequada. Entretanto, uma possível política migratória não pode servir aos anseios da política externa brasileira. Dito de outra forma, não deve ser usada para alcançar visibilidade internacional e internamente não investir em Políticas Públicas que realmente atendam às singularidades do público em discussão. Destarte, cumpre falar sobre alguns aspectos da Lei n. 9.474/1997, a qual também faz parte do arcabouço legal que rege os fluxos migratórios no Brasil. Importa esclarecer que os “refugiados” também são “migrantes”. “Emigrantes” quando deixam para trás seus países de origem. “Imigrantes” quando chegam a outro país, lembrando que essa é uma “condição” na qual vivem por algum tempo, a qual não pode ser interpretada como absoluta e permanente.

## 2.2. Estatuto dos Refugiados

Para Waldely (2018), o ser refugiado não condiz com a identidade subjetiva dos sujeitos. Segundo a autora essa seria uma categoria criada institucionalmente para gerir os processos migratórios, dado que no Brasil é utilizado o termo “solicitação de reconhecimento da condição de refugiado” no âmbito do processo de elegibilidade. A autora faz uma análise crítica a respeito de tal processo e opta por abordá-lo como uma “construção da condição de refugiado”, registrando sua forte inquietação com a possibilidade de uma instância governamental determinar o *status* de um sujeito, o *reconhecimento* de uma categoria (refugiado), assim como a *concessão* de um direito (cf. Waldely, 2018). A questão levantada pela autora tem ligação com um histórico migratório já discutido aqui, o qual prioriza algumas nacionalidades (Síria e Venezuela) em detrimento de outras, corroborando com a dita ordem moral contemporânea que envolve a problemática do refúgio e determina uma razão humanitária para reger os

fluxos migratórios. Além disso, a autora destaca que a preocupação dos órgãos governamentais está voltada para processos que diferenciem os imigrantes econômicos dos refugiados, pautados pela Lei n. 9.474/1997 e por padrões de governança internacional de refugiados instituídos pelo ACNUR.

Tais padrões estabelecem o regime de elegibilidade para a análise de credibilidade da narrativa do solicitante, o que é visto pela autora supramencionada como um dispositivo de poder estatal sobre os sujeitos. A maior crítica de Waldely (2018) ao sistema de administração dos refugiados no Brasil é que hoje a definição de refugiado passou a ser individualizada, quer dizer, é por meio de um processo de elegibilidade que será definido se uma pessoa é refugiada ou não, baseado nos aspectos individuais desse sujeito em detrimento dos aspectos de pertencimento a um grupo, a um coletivo, a um todo social. Contudo, a justificativa utilizada para esse tipo de análise pelo Estado brasileiro baseia-se na definição clássica de refugiado que torna o fundado temor de perseguição vivido pelo *indivíduo* como elemento *subjetivo* e com maior grau de relevância do que a situação *objetiva* referente ao país (coletivo).

A crítica de Waldely (2018) a despeito da individualização dos processos de refúgio é coerente se analisada do ponto de vista inicial referente à temática do refúgio, pois mesmo que essa tenha recentemente tomado proporções jamais vistas, tal estatuto historicamente permeia a humanidade e é instituído a grupos pertencentes a determinados contextos, com regras existentes desde a Grécia Antiga, Roma, Egito e Mesopotâmia (cf. Barreto, 2010). Em que pese o contexto da humanidade à época, o refúgio era caracterizado puramente por seu caráter religioso, em que pessoas perseguidas por Governos e exércitos adentravam lugares sagrados fugindo de seus perseguidores. Lá ficavam protegidas devido ao respeito e temor da sociedade aos templos e deuses, de acordo com Barros (2011). Todavia, o surgimento do sistema diplomático retirou o caráter religioso do refúgio, passando este a ser assunto de Estado e somente a partir do século XX o refúgio passa a ter a efetiva proteção pela comunidade internacional.

Destarte, foi com o fim da I Guerra Mundial, da Revolução Russa e da ruína do Império Otomano que o mundo deparou-se com os primeiros grandes fluxos de mobilidade humana, em que a comunidade internacional precisou definir a condição jurídica de refugiado (cf. Barreto, 2010; Barros, 2011). Na sequência, coma II Guerra Mundial e a fuga do esquizofrênico ideal nazista, dezenas de milhares de pessoas

deslocaram-se para diversas partes do mundo. A partir de então ficou definido como refugiado todas as pessoas, de qualquer procedência, que tivessem abandonado seus países de origem, devido aos acontecimentos na Europa, por enfrentarem riscos de vida ou privação de liberdade em função de “raça”, religião ou crenças políticas (cf. Barreto, 2010; Barros, 2011). Em 1945 surge a Organização das Nações Unidas (ONU) e, no ano de 1946, a Assembleia Geral das Nações Unidas incrementa a definição de refugiado a partir do princípio conhecido atualmente como *non-refoulement*, segundo o qual os países não podem obrigar uma pessoa a regressar para seu local de origem quando existe um fundado temor de perseguição. Cumpre destacar que esta definição foi a origem do conceito de refúgio que seria previsto na Convenção de Genebra de 1951, sendo que em 1950 ocorreu a criação do ACNUR – Agência das Nações Unidas para os Refugiados. Mas antes mesmo da criação da aludida agência, a ONU já trabalhava na formulação de um instrumento internacional de proteção dos refugiados e, com a realização da Conferência de Plenipotenciários a proposta de instrumento foi aprovada, resultando na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 28 de julho de 1951, em Genebra (cf. Lima et al., 2017). Assim, a definição clássica de pessoa refugiada, de acordo com a convenção mencionada é a seguinte:

Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (Art. 1º).

Tal definição estabelecia um marco temporal que restringia sua aplicação aos fatos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, não obstante, surgiram novas perseguições pelo mundo que exigiram maior amplitude da lei, nomeadamente perseguições relativas às guerras de independência de colônias africanas, as quais não eram respaldadas pela Convenção de 1951. Em razão desta limitação temporal e geográfica imposta, muitos países não conseguiam aplicar a aludida convenção, sendo que em 1967 foi criado o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados a fim de corrigir a referida limitação o que possibilitou um caráter universal e atemporal à Convenção

de 1951. Mesmo após a criação do Protocolo de 1967, novos desafios relacionados aos deslocamentos forçados apareceram, e, a partir de então, surgiram respostas por meio da ampliação do conceito de refugiados, tanto pela aprovação da Convenção da Unidade Africana (1969) quanto pela Declaração de Cartagena (1984). Insta salientar que os dois últimos instrumentos também consideram refugiadas as pessoas que tenham abandonado seus países de origem por motivo de GGVDH (cf. Barreto, 2010; Lima et al., 2017). No Brasil, em conformidade com o texto da Lei n. 9.474/1997, aprovado e assinado em 22 de julho de 1997,

(...) será reconhecido como refugiado pelo Estado brasileiro toda pessoa que tenha saído de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas e que se encontre fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país. Ou, ainda, caso seja pessoa que não tenha nacionalidade ou por motivos de grave e generalizada violação de direitos humanos. (Art. 1º).

Mais recentemente, foram aprovados o Plano de Ação do México (2004)<sup>5</sup>, a Declaração de Brasília sobre a proteção de Refugiados e Apátridas nas Américas (2010)<sup>6</sup> e o Plano de Ação Brasil: Um Marco de Cooperação e Solidariedade Regional para Fortalecer a Proteção Internacional das Pessoas Refugiadas, Deslocadas e Apátridas na América Latina e Caribe (2014)<sup>7</sup>. Além disso, em 2016 foi aprovada a Declaração de Nova York<sup>8</sup> com a proposição de elaboração, em 2018, do Pacto Global para Refugiados<sup>9</sup>, no qual “todos os 193 Países-membros das Nações Unidas

---

<sup>5</sup> Plano de Ação do México (2004). [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_e\\_Plano\\_de\\_Acao\\_do\\_Mexico.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_e_Plano_de_Acao_do_Mexico.pdf)

<sup>6</sup> Declaração de Brasília sobre a proteção de Refugiados e Apátridas nas Américas (2010). [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BDL/Declaracao\\_de\\_Brasilia\\_sobre\\_a\\_Protecao\\_de\\_Refugiados\\_e\\_Apatridas\\_no\\_Continente\\_Americano.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BDL/Declaracao_de_Brasilia_sobre_a_Protecao_de_Refugiados_e_Apatridas_no_Continente_Americano.pdf)

<sup>7</sup> Plano de Ação Brasil: Um Marco de Cooperação e Solidariedade Regional para Fortalecer a Proteção Internacional das Pessoas Refugiadas, Deslocadas e Apátridas na América Latina e Caribe (2014) <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9866.pdf>

<sup>8</sup> Declaração de Nova York (2016). [https://www.unhcr.org/57e39d987#\\_ga=2.147540215.1781377350.1627563897-1377850059.1598711583](https://www.unhcr.org/57e39d987#_ga=2.147540215.1781377350.1627563897-1377850059.1598711583)

<sup>9</sup> Pacto Global para Refugiados (2018). <https://www.acnur.org/portugueses/rumo-a-um-pacto-global-sobre-refugiados>

concordaram que proteger aqueles forçados a fugir e apoiar países que os abrigam são responsabilidades internacionais compartilhadas que devem ser sustentadas da forma mais igualitária e previsível”. Assim, em 17 de dezembro de 2018, em Genebra, Suíça, o referido pacto foi aprovado na ONU, o qual obteve 181 votos de países a favor do documento, incluindo o Brasil. Foram contrários os Estados Unidos da América e Hungria, enquanto República Dominicana, Eritreia e Líbia se abstiveram.

Tanto o Pacto Global para Refugiados quanto o Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular<sup>10</sup> foram aprovados no mesmo ano, sendo o último adotado a partir de 13 de julho de 2018, em Marraquexe, Marrocos. Insta sobrelevar que nenhum dos pactos tem valor vinculativo e ambos são resultado do documento aprovado no ano de 2016, precisamente a Declaração de Nova York, também assinada pelo Brasil. No entanto, com a mudança da presidência do país em 2019 foi anunciada a retirada do Brasil do Pacto Global referente às migrações, com a justificativa de que o Governo deveria criar as próprias diretrizes para a política migratória do país, tendo em vista que o pacto poderia violar a soberania nacional<sup>11</sup>. Também foi utilizado o argumento de que a partir de então o Brasil não seria um país de multilateralismos<sup>12</sup>. Aos nove dias de janeiro de 2019, em sua conta no *Twitter*, o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, afirmou:

O Brasil é soberano para decidir se aceita ou não migrantes. Quem porventura vier para cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar nosso hino e respeitar nossa cultura. Não é qualquer um que entra em nossa casa, nem será qualquer um que entrará no Brasil via pacto adotado por terceiros. NÃO AO PACTO MIGRATÓRIO.

Não obstante, o Brasil já tem uma lei aprovada em 2017 que rege os processos migratórios, assim como apresenta um estatuto que orienta os procedimentos quanto

---

<sup>10</sup> Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular (2018). <https://www.iom.int/global-compact-migration>

<sup>11</sup> Sobre a saída do Brasil do Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-12/onu-aprova-pacto-global-sobre-refugiados>

<sup>12</sup> A respeito do posicionamento do Presidente da República Federativa do Brasil sobre o Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular - @jairbolsonaro

ao refúgio. Outrossim, os pactos prezam pela autonomia dos Estados na elaboração de suas próprias leis, regulamentos e políticas. Se o motivo para a saída do pacto referente às migrações é que ele fere os princípios da soberania nacional, então a mesma posição deveria ocorrer em relação àquele voltado para os refugiados. Mais uma vez é perceptível uma política que enxerga o sujeito na condição de imigrante como ameaça à segurança nacional, porém, antagonicamente aqueles na condição de refugiados não são vistos da mesma forma. É a repetição do interesse por uma política externa que entende os processos de refúgio como um subterfúgio estratégico, o qual garante visibilidade internacional.

Relativamente aos dados sobre o refúgio, aponto os números referentes ao ano de 2018, publicados no Relatório de Tendências Globais do ACNUR (2019), os quais demonstram que até aquele ano o mundo havia atingido a marca de 70,8 milhões de pessoas forçadas a se deslocarem – *forced displacement* – e abandonarem seus países de origem devido a guerras, conflitos e perseguições. É significativo registrar que no período de um ano, esse quantitativo saltou para 79,5 milhões de pessoas, conforme os dados mais atuais publicados pelo ACNUR. São informações do Relatório de Tendências Globais do ACNUR, lançado no dia 18 de junho de 2020. Estas são informações que não podem ser encaradas somente como números, em razão de referirem a vulnerabilidade de milhares de seres humanos. Essa “singela” distinção entre números e sujeitos exige a reflexão sobre ações e medidas multilaterais que devem ser construídas. A política migratória<sup>13</sup> de um país não pode ser pensada afora as políticas dos demais países, reiterando a compreensão de que as migrações se tornam um grande desafio para as relações entre os Estados. É imprescindível, portanto, a cooperação internacional e um entendimento que supere o olhar de vitimização em relação aos sujeitos na condição de I e/ou R, pois é inaceitável ações puramente assistencialistas em que os mesmos sejam meros expectadores, sendo fundamental possibilitar aos indivíduos em questão a participação ativa nos processos decisórios relacionados à permanência e à integração em um novo país (cf. Mustafa, 2017).

---

<sup>13</sup> Maiores informações sobre ações relacionadas à “Política de Migração e Refúgio do Brasil Consolidada” podem ser encontradas em dois documentos elaborados pelo MJSP em parceria com a OIM e o PNUD. Volume I – “Visões do Contexto Migratório Brasileiro” e Volume II – “Política de Refúgio no Brasil Consolidada” - <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>

De acordo com Barreto (2010), o respeito e a responsabilidade de um Estado com a proteção internacional dos cidadãos na condição de refugiados podem ser vistos por meio de várias ações, sendo a primeira delas manifesta na assinatura e ratificação dos instrumentos internacionais sobre refugiados, como a Convenção de 1951 e o seu Protocolo de 1967. De seguido, a importância da elaboração e aprovação de norma interna que acolha os aspectos presentes nos referidos instrumentos, bem como designe um órgão nacional que possa estabelecer procedimentos para a determinação da condição de refugiado. Sendo assim, é oportuno destacar que tais ações foram implementadas pelo Estado brasileiro desde a ratificação dos instrumentos internacionais até a aprovação da Lei n. 9.474/1997, a qual instituiu o CONARE<sup>14</sup>, implementado efetivamente a partir de 28 de outubro de 1998.

A incorporação de uma definição mais ampliada de refugiado, inspirada nos princípios da Declaração de Cartagena, ao incluir o conceito de Grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos (GGVDH) entre as possibilidades para a determinação da condição de refugiado no Brasil é vista como de elevada relevância, muito embora tal conceito tenha sido aplicado por muitos anos apenas para cidadãos oriundos da Síria. Conforme abordado anteriormente, somente a partir de 2019 os cidadãos venezuelanos também começaram a compor esse grupo (cf. Barreto, 2010; Barros, 2011; Lima et al., 2017). Talvez essa questão possa ter ligação com o entendimento de Waldely (2016, 2018), visto que apenas duas nacionalidades são contempladas pelo conceito de GGVDH no processo de refúgio existente no Brasil. Sujeitos oriundos da Síria e da Venezuela são elegíveis “coletivamente” perante o Estado brasileiro para o reconhecimento da condição de refugiado. Vale lembrar que os cidadãos haitianos também enfrentam situações de crise humanitária em seu país, porém tal conceito não é aplicado para os mesmos até então. Contudo, ao entrarem no Brasil muitos sujeitos utilizam o instituto do refúgio e permanecem amparados por este no território brasileiro até o devido julgamento de seus processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, todavia, os fatos pelos quais deixaram seus países de origem são analisados “individualmente” e podem não configurar os

---

<sup>14</sup> CONARE é um órgão colegiado e vinculado ao MJSP, o qual delibera sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil.

motivos elencados no artigo 1º da Lei n. 9.474/1997.

Vários cidadãos que utilizam o instituto do refúgio são considerados sujeitos com perfis migratórios tipicamente econômicos e, assim, o processo de elegibilidade não interpreta como uma situação subjetiva de fundado temor de perseguição individual que justifique a necessidade de proteção internacional por meio do refúgio, por mais que em seus países de origem possa existir uma situação de crise política ou econômica que influencie de algum modo na vida dos mesmos. Esses sujeitos permanecerão no país enquanto seus processos não forem decididos, além de provavelmente continuarem no Brasil ainda que suas solicitações de reconhecimento da condição de refugiado sejam indeferidas. São situações como essas que exigem do Estado brasileiro a preparação para a devida integração de tais indivíduos, pois sejam eles advindos de “migrações forçadas ou econômicas” são cidadãos de outros países que aqui estabelecerão suas vidas. Seguindo essa linha de pensamento, tanto a Declaração de Brasília (2010) quanto o Plano de Ação do Brasil (2014) reiteram a necessidade de fomentar soluções duradouras para os refugiados. Entre essas ações estão o Programa Asilo de Qualidade, Fronteiras Solidárias e Seguras, Repatriação Voluntária, Reassentamento Solidário, Mobilidade Laboral e Integração Local. São as propostas de Integração Local que se voltam principalmente para o acesso aos serviços públicos básicos, dentre eles está o acesso à Educação e à promoção da integração intercultural das pessoas na condição de refugiadas. Ainda que haja tais programas, é questionável até que ponto são realmente efetivados, seja por intermédio de parcerias estatais com organismos internacionais e organizações da sociedade civil, seja por meio de Políticas Públicas e planos de ação elaborados e desenvolvidos pelo próprio Estado, particularmente no que se refere à Educação.

Minha ponderação se aproxima do pensamento de Lapa e Mendes (2018), quando destacam que as proposições legais estão dispostas de uma forma ideal, porém não factível. Para os autores,

Não há necessariamente uma coesão entre comprometimento com os regimes internacionais para os Direitos Humanos e para o Refúgio e o posicionamento estatal. Para nós, o exposto é evidenciado, em parte, pelas políticas estatais de integração e incorporação no plano da Educação. Por um lado, temos a promoção de diretrizes e legislações que endereçam a integração e incorporação, mas dentro de uma estrutura estatal que de facto não é capaz

ou também não é interessada em incorporar e integrar pessoas migrantes e refugiadas. (p. 852).

Logo, é perceptível que o papel do Estado não caminha em total consonância com os regimentos internacionais sobre o refúgio, dos quais é signatário.

### **2.3. Números do Refúgio no Brasil**

O CONARE divulga anualmente os dados referentes às decisões de refúgio no Brasil. No ano de 2020, em parceria com o ACNUR e o Observatório das Migrações Internacionais, apresentou os dados indicativos às decisões de refúgio entre os anos 2011 e 2019. Na edição do Refúgio em Números (2020)<sup>15</sup> foi conferida maior visibilidade ao ano de 2019, precisamente pelo agravamento da crise na Venezuela, de vultosa influência na gestão dos processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil. De acordo com os dados da 5ª edição do Refúgio em Números (2020), até o final do ano de 2019 o Brasil contava com 31.966 pessoas refugiadas reconhecidas pelo país.

Considerando os percentuais de refúgio entre 2011 e 2019, foram reconhecidas 89,8% do total de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil. Durante todo esse período, 239.706 imigrantes solicitaram refúgio no país. Entretanto, o maior número de solicitações ocorreu no ano de 2019, com 82.552 pedidos de reconhecimento da condição de refugiados. Entre as principais nacionalidades estavam os cidadãos venezuelanos em primeiro lugar, os quais corresponderam a 65,1% de solicitações, seguidos dos cidadãos haitianos, em segundo lugar, equivalente à 20,1% das solicitações. Em terceiro lugar, estavam os cidadãos cubanos, os quais contabilizaram 4,8% dos pedidos de reconhecimento da condição de refugiados no Brasil. Por meio do quadro seguinte é possível confirmar os quantitativos e as principais nacionalidades aqui citadas, além de identificar várias outras também solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados, distribuídas por todo o Brasil. Vale ficar atento à diversidade de nacionalidades, visto que muitas dessas fazem parte dos países de origem dos alunos em condição de I e/ou R

---

<sup>15</sup> 5ª Edição Refúgio em Números – 2020 – CONARE/MJSP - <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>

matriculados nas escolas da SEEDF.

**QUADRO 1. Diversidade de Nacionalidades de Imigrantes**

| País de nascimento | 2019   | País de nascimento | 2019  |
|--------------------|--------|--------------------|-------|
| Total              | 82.552 | Nigéria            | 331   |
| Venezuela          | 53.713 | Índia              | 312   |
| Haiti              | 16.610 | Marrocos           | 229   |
| Cuba               | 3.999  | Guiné Bissau       | 205   |
| China              | 1.486  | Libano             | 196   |
| Bangladesh         | 738    | R. D. Congo        | 167   |
| Angola             | 603    | Paquistão          | 165   |
| Síria              | 429    | Gana               | 155   |
| Colômbia           | 381    |                    |       |
| Senegal            | 363    | Outros             | 2.470 |

Fonte: MJSP & OBMigra, *Refúgio em números*, 2020, p. 12.

No ano de 2019 foram analisadas pelo CONARE 33.453 solicitações de reconhecimento da condição de refugiados, o que significa dizer a maior quantidade desde o ano de 2011, dentre as quais foram reconhecidas 21.304 pessoas (63,7%). É importante registrar que a principal nacionalidade reconhecida foi a de venezuelanos, composta por 20.902 pessoas (98,1%). Conforme informações da 5ª edição do Refúgio em Números (2020), a nacionalidade venezuelana é o cerne para entender a geografia do refúgio atual no Brasil, já que contribuiu para o aumento significativo de solicitações de reconhecimento da condição de refugiados no país. Entre os anos de 2011 e 2019, do total de processos analisados pelo CONARE, 88,0% foram deferidos em função da fundamentação legal de GGVDH. Deste percentual, os cidadãos venezuelanos correspondem a 85,4%, conforme a 5ª edição do Refúgio em Números.

Cumprе ressaltar que o relatório demonstra que a maioria das pessoas

reconhecidas foram homens, na faixa etária entre 25 e 39 anos, o que corresponde a indivíduos em idade ativa para o meio laboral. Por mais que não sejam apresentados os dados específicos do DF na 5ª edição do Refúgio em Números (2020), há informações que ressaltam o elevado índice de solicitações de reconhecimento da condição de refugiados na região Norte do país, principalmente em função da dinâmica existente nas fronteiras terrestres de tal região, agravada pela crise migratória venezuelana. Além da região Norte, o estado de São Paulo é outro grande centro de solicitações de reconhecimento da condição de refugiados. A correlação do número de sujeitos de outros países que chegam ao Brasil com suas idades é fundamental para perceber que o acesso à Educação pública para pessoas na condição de I e/ou R é urgente em todo o Brasil, pois além da idade entre 25 e 39 requerer formação tanto em nível de EJA e cursos profissionalizantes quanto em nível superior, também há um percentual de jovens e adultos com idade entre 15 e 24 anos que pode, assim como o grupo anterior, precisar da revalidação de diplomas adquiridos em seus países de origem para dar continuidade aos estudos no Brasil. Além disso, o relatório em questão destaca significativo número de crianças com idade entre 5 e 14 que vêm junto dos responsáveis ou até mesmo desacompanhadas. São dados que demonstram a necessidade de oferta educativa em todos os níveis e modalidades da Educação. Vale dizer que os dados do Refúgio em Números (2020) trazem à tona apenas uma parcela da realidade migratória presente no Brasil, visto que tratam especificamente dos números do refúgio. Todavia, a necessidade existente no quesito Educação é amplificada quando se engloba os sujeitos na condição de imigrantes que estão no país e não são indivíduos na condição de refugiados já reconhecidos pelo Estado brasileiro tampouco são solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados.

De forma complementar, trago a 6ª edição do Refúgio em Números (2021)<sup>16</sup> publicada em 23 de junho de 2021, no sentido de reforçar alguns aspectos nomeadamente no que se refere aos impactos da COVID-19 nos quantitativos de pedidos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiados e dados importantes relacionados à política de gestão migratória trazidas em tal edição.

---

<sup>16</sup> 6ª Edição Refúgio em Números. 2021. CONARE/MJSP <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>

Especificamente quanto às influências da pandemia nos pedidos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiados no ano de 2020, comparativamente com os pedidos do ano de 2019, é possível perceber uma queda significativa, os quais passaram de 82.552 solicitações em 2019 para 28.899 no ano de 2020, interpretados pelo relatório da 6ª edição do Refúgio em Números como uma variação negativa de 65% associada ao cenário de restrições à circulação de cidadãos e às medidas de controle fronteiriço, que começaram a vigorar a partir do mês de março de 2020 no Brasil. Ainda assim, naquele ano foram 17.385 (60,2%) pedidos de sujeitos de nacionalidade venezuelana, a qual permaneceu em primeiro lugar no índice de solicitações mesmo que no ano de 2019 os pedidos tenham sido consideravelmente maiores, no total de 53.713 (65%).

Um ponto importante que requer reflexão é que os solicitantes de nacionalidade haitiana, os quais em 2019 constavam na segunda posição de pedidos, com 16.610 (20,1%), no ano de 2020 permaneceram em tal posição com 6.613 (22,9%) de solicitações de reconhecimento de refugiados, o que percentualmente indica elevação. O foco para os cidadãos haitianos necessita de uma análise especial, no sentido de que a referida nacionalidade destaca-se na série histórica de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados no Brasil, entre os anos de 2011 e 2020, totalizando 38.686 pedidos. Isto significa dizer que ficam atrás somente dos sujeitos de origem venezuelana com 153.050 solicitações, porém, neste mesmo período de tempo 93,7% dos deferimentos de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiados foram fundamentados pela aplicação da GGVDH, a qual ampara na sua maioria sujeitos nacionais da Síria e da Venezuela. Com relação à primeira nacionalidade, entre os anos de 2011 e 2020 os deferimentos contabilizaram 6,7%. De modo muito superior, os deferimentos concernentes à segunda nacionalidade somaram 86,2% do total. Fato é que dentre os deferimentos dos pedidos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiados, a nacionalidade haitiana não é amparada pelo fundamento da GGVDH, tampouco aparece entre os processos deferidos ou indeferidos, apenas entre os extintos por provavelmente ter sido abrigada por outro estatuto de proteção, como o pedido de residência no Brasil, por meio da Lei n.13.445/2017, o que faz com que os processos de refúgio sejam extintos. Vale refletir que a segunda nacionalidade com o maior índice de solicitações de reconhecimento da condição de refugiados no Brasil

ainda está à margem da proteção do estatuto do refúgio, conquanto, para além dos episódios de terremotos nos últimos anos, as questões envolvendo disputas políticas causaram violentas consequências para aquele país, incluindo assassinatos de jornalistas, ativistas e, recentemente, do presidente Jovenel Moïse, em sete de julho de 2021. Ademais, inúmeros relatos de massacres, assaltos, sequestros e violência de gênero<sup>17</sup> afetam a população em sua maioria. Tal realidade, talvez, possa trazer mudanças na análise das solicitações de reconhecimento da condição de refugiados pelo Estado brasileiro, no que diz respeito aos cidadãos provenientes do Haiti.

Outro aspecto importante discutido na mais recente edição do Refúgio em Números trata dos instrumentos para a gestão migratória no Brasil, a partir de mecanismos de cooperação dos municípios com os demais entes da Federação. O relatório referente à última edição do Refúgio em Números pauta-se na Pesquisa de Informações Básicas Municipais, realizada no ano de 2018 e publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2019. A referida pesquisa aponta que dentre os 27 estados federados somente em 16, compostos por 75 municípios pertencentes a estes, desenvolviam algum mecanismo de cooperação para a promoção de Políticas Públicas locais. Ou seja, em nove estados brasileiros não foi identificado qualquer município com o desenvolvimento de mecanismos de cooperação com outro órgão federado.

É exatamente nos estados e municípios em que os mecanismos de cooperação foram constatados, que os cidadãos na condição de I e/ou R costumam estabelecer maior índice de residência, localizados no Centro-Sul do país, como na cidade/capital de São Paulo, em Guarulhos, Foz do Iguaçu, Curitiba, Porto Alegre e Corumbá. Além das capitais e municípios supramencionados, região Norte do Brasil à qual apresenta significativa entrada de sujeitos na condição de I e/ou R conta com mecanismos de cooperação local junto às esferas do Governo, como Manaus, Boa Vista, Pacaraima e Epitaciolândia.

Importa dizer que em somente 11 dos 16 estados foi identificada a oferta de cursos de português, distribuídos em 48 municípios que se utilizavam desse instrumento para a gestão migratória, os quais estavam em sua maioria estabelecidos na região Sul do Brasil. Porém, comparando com os municípios de residência dos sujeitos na condição de I e/ou R nas regiões Sul e Sudeste do país, em apenas quatro

---

<sup>17</sup> Human Rights Watch - <https://www.hrw.org/pt/news/2021/07/08/379185>

existiam ofertas de cursos de LP, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre. Logo, o quantitativo de entrada de indivíduos na condição de I e/ou R no país não caminha na mesma medida da disponibilização de mecanismos de cooperação local, analisando apenas o aspecto de oferta de cursos de português, visto ser um dos focos da presente pesquisa, contudo, a “integração local de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados e refugiados perpassa a possibilidade de instrumentalização do novo idioma para inserção na sociedade de destino”. (Refúgio em Números, 2021, p. 51).

Para mais, é sabido que existe um processo de interiorização de cidadãos venezuelanos da região Norte do Brasil para os demais estados da Federação. Esta ação faz com que mesmo os indivíduos solicitando o reconhecimento da condição de refugiados em uma ou outra região específica do país, acabem se distribuindo por todo o Brasil. Isso faz com que o número de solicitantes, assim como os já reconhecidos seja considerável em praticamente todos os estados brasileiros, comprovado pelo número de crianças, jovens e adultos na condição de I e/ou R matriculados nas escolas públicas do DF, ainda que não seja um estado da Federação identificado na pesquisa como local de maior residência do público em questão.

Considerando que a oferta de cursos de LP habitualmente ocorre para públicos jovens e adultos, é preciso destacar a realidade de crianças na condição de I e/ou R nas escolas brasileiras. Tal advém dos dados referentes ao Censo Escolar anual divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao MEC, os quais são de expressiva relevância. Nesse sentido, no ano de 2018 o Instituto Unibanco<sup>18</sup> pautou-se em tais dados para realizar um levantamento crítico a respeito do número de estudantes de outras nacionalidades com matrícula efetivada nas escolas brasileiras, cujo foco trata da equidade. Ou seja, é fundamental garantir o respeito à igualdade de direitos educacionais a alunos na condição de I e/ou R matriculados nas escolas do país, tanto públicas quanto particulares, conforme os dados do Censo Escolar dos últimos oito anos. Entre 2008 e 2016, o quantitativo de matrículas de estudantes oriundos de outros países teve

---

<sup>18</sup> Instituto Unibanco - <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/levantamento-de-dados-sobre-alunos-imigrantes-e-destaque-na-midia-brasileira/>

uma elevação significativa. Assim, passou de 34 mil em 2008 para mais de 72 mil em 2016, uma elevação substancial principalmente nas escolas públicas, as quais em 2016 acolheram 64% das matrículas de alunos de diferentes nacionalidades (Unibanco, 2018).

É perceptível que os dados advindos do Instituto Unibanco (2018) demonstram a necessidade de garantir o direito à Educação às pessoas na condição de I e/ou R expressos em diversas legislações, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais primam pela equidade no acesso à Educação de tais sujeitos do mesmo modo que as crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros. Além dessas leis, a própria Lei de Migração (2017) e o Estatuto dos Refugiados (1997) também trazem essa garantia. Além disso, o levantamento crítico realizado pelo instituto suprarreferido ressalta que a garantia de acesso muitas vezes é dificultada pela falta de documentação dentro do “padrões brasileiros” para matrícula e questões relacionadas ao idioma e às diferenças culturais. Reforço que a integração significa o acesso, a permanência e o êxito desses alunos. Essa tríade requer reflexão, formação e flexibilização das práticas pedagógicas desenvolvidas. No sentido de contribuir com as orientações para a matrícula escolar de alunos oriundos de outros países junto às escolas da SEEDF, um importante documento a ser consultado é o Manual da Secretaria Escolar do Sistema de Ensino do Distrito Federal<sup>19</sup>, no qual podem ser encontradas diversas informações, entre elas: a documentação necessária para a matrícula, incluindo a utilização da “Cédula de Identidade de Estrangeiros” para estudantes maiores de 18 anos, o “Registro Nacional Migratório” ou “Protocolo de Solicitação de Reconhecimento da condição de Refugiado”; os procedimentos para casos de documentação incompleta ou inexistente, a qual não impede a matrícula desde que o aluno faça um “Exame de Classificação”, porém não consta o uso da LM do aluno para a realização de tal exame; a matrícula a qualquer tempo, com a possibilidade de adaptação curricular e complementação de estudos; o uso do Nome Civil, com a possibilidade de também utilizar o Nome Social em documentos internos à escola, com exceção de Histórico

---

<sup>19</sup> Manual da Secretaria Escolar do Sistema de Ensino do Distrito Federal <http://www.educacao.df.gov.br/manuais/> <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Manual-da-secretaria-escolar-02out18.pdf>

Escolar, Certificados e Diplomas e; no Anexo IX (entre as páginas 84 e 109) são apresentadas as Estruturas Educacionais de Diversos Países, como Argentina, Bolívia, China, Colômbia, Congo, Filipinas, Gana, Paraguai, Moçambique, Síria, Turquia, Venezuela, para citar alguns.

#### **2.4. Para refletir...**

*Quero que o mundo inteiro nos escute e veja onde chegamos tentando escapar da guerra. Vivo um grande sofrimento. Faço esta declaração para evitar que outras pessoas vivam o mesmo (Abdullah Kurdi, pai de Aylan Kurdi, 2015).*

A epígrafe acima pode ser entendida como repetitiva, dado que a usei em minha dissertação de mestrado (Hartwig, 2016). Porém, a angústia que senti naquele ano se mantém até hoje, pois vidas continuam se perdendo ao atravessarem mares, cruzarem fronteiras terrestres ou permanecendo em locais onde o perigo é constante. O relato de Abdullah representa de forma ínfima a imensa dor sentida pelo mesmo. Abdullah é pai de Aylan Kurdi, um menino sírio de três anos encontrado morto em uma praia da Turquia, no ano de 2015. Além de Aylan, Abdullah perdeu a esposa e outro filho de cinco anos de idade na travessia pelo mar Egeu. A viagem partiu de Akyarlar, na península turca de Bodrum com destino à ilha grega de Cós, ou Kos. A distância é de quatro quilômetros entre os dois locais, porém, após cerca de 500 metros navegados ocorreu o naufrágio. Essa foi uma mensagem e uma realidade que marcou minha relação com a história das migrações e a luta de pessoas que precisam abandonar seus países de origem devido a diversas situações. Dentre essas, particularmente as que envolvem ações violentas e traumáticas vividas em função das guerras. Abdullah é sírio e em setembro de 2015, no auge da guerra na Síria, a qual se estendia desde 2011, precisou fazer uma escolha drástica em busca de um lugar seguro para viver com sua família.

Ao procurar por informações sobre a ilha grega de Kos, em diferentes *sites* da internet é possível encontrar informações turísticas e lindas imagens das águas límpidas do mar Egeu, do sol reluzente, dos *resorts* de luxo. Existem vários pacotes turísticos que permitem desfrutar a autenticidade da vida grega, incluindo viagens de

ida e volta a partir de Bodrum até a ilha de Kos. Pagando os devidos valores atravessamos o mar Egeu entre esses dois pontos por meio de embarcações seguras, que geralmente utilizam uma chapa adaptada ao casco dos barcos, denominada hidrofólio. O hidrofólio traz estabilidade às embarcações que cruzam mares de águas agitadas. Infelizmente, a realidade de Abdullah e sua família não foi essa. O bote inflável no qual estavam não aguentou o peso da quantidade de pessoas a bordo. A força do mar naufragou vidas que tinham o sonho de viver em um lugar sem guerra. Qualquer lugar que não aquele no qual nasceram. Ao olhar por este ângulo, percebo como incoerente dizer que é um sonho. Todavia, devido à situação de risco causada pela guerra, abandonar o próprio país forçosamente é muitas vezes o único sonho das pessoas. De forma trágica, Abdullah e sua família não conseguiram chegar nem mesmo até à ilha de nascimento de Hipócrates.

A força do mar naufragou um pequeno bote inflável, cuja travessia foi organizada por redes criminosas que colocam a vida de milhares de pessoas em perigo. É totalmente inaceitável dizer que Abdullah é o “culpado” pelo que aconteceu com sua família, pois pagar por uma viagem sem as mínimas condições de segurança foi a única maneira que encontrou para retirar sua família de um local no qual sabia que iriam morrer. Após o ocorrido, imediatamente foi aberta investigação e dois indivíduos de nacionalidade síria foram presos e condenados a pouco mais de quatro anos de prisão pelo tribunal de Bodrum. Contudo, não foram culpados pelas mortes, dado que eram meros intermediadores do sistema de tráfico. Já os três indivíduos turcos e verdadeiros responsáveis pela organização criminosa da travessia, ainda estavam foragidos. Apesar disso, não deixaram de ser julgados e foram condenados, à revelia, a 125 anos de prisão pela responsabilidade das mortes<sup>20</sup>. Após mais de quatro anos da tragédia, em março de 2020 foram abordados pela polícia em uma cidade de Adana, na Turquia. Prontamente o tribunal de Bodrum impôs as penas julgadas anteriormente.

Foi o final de uma história calamitosa, porém não trará de volta as vidas perdidas. Essa é uma pequena parcela de uma estrutura bem mais ampla, que permanece em constante atividade por todo o mundo. É uma realidade que poderá ter fim quando cidadãos que abandonam forçosamente seus países de origem, em

---

<sup>20</sup> Ver em <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-03-16/turquia-condena-a-125-anos-de-prisao-responsaveis-pela-morte-de-menino-que-virou-simbolo-dos-refugiados.html>

busca de locais seguros para viver, forem acolhidos sem barreiras ou fronteiras pelos demais países.

Este relato tem a intenção de gerar uma profunda reflexão a respeito do papel de cada um de nós, enquanto educadores, mas principalmente da gestão migratória conduzida por todos os países com relação ao fenômeno migratório atual. Entretanto, de novo, estamos diante do terror e do horror no Haiti e Afeganistão.

### **Capítulo 3. A Educação e a sua natureza política**

*A gente precisa estar advertido da natureza política da educação* (Freire, 2020, p. 465).

Posso dizer que a partir da citação acima compreendo que a prática educativa é sempre conduzida por algum objetivo que envolve um sonho ou uma utopia e, sem dúvida, um ato político. Por essa razão, antes de abordar especificamente as questões voltadas para a LP é crucial entender a linha educacional brasileira, estritamente no que envolve suas leis e princípios pedagógicos. Proponho esta análise inicial principalmente em decorrência das marcas deixadas na Educação devido ao processo de colonização, à chegada dos primeiros imigrantes ao Brasil e à compulsoriedade do ensino da LP no país, em razão de a língua ter servido como mola propulsora para a construção do ideal de Estado-Nação brasileiro, um ideal político. Assim, uma análise crítica-pedagógica deste processo importa para compreender as permanências e possíveis mudanças na Educação, ou seja, entender se o passado nacional ainda habita no presente da Educação brasileira, principalmente no que tange ao fluxo migratório presente nas escolas atualmente. Em virtude disto, é importante compreender basicamente algumas Tendências Pedagógicas que nortearam a prática docente no país.

#### **3.1. Tendências Pedagógicas e a Prática Educativa dos Professores**

Esse é um termo muito utilizado até o final do século XX na Pedagogia, especialmente no contexto da Educação brasileira. Contudo, é crucial destacar que os intelectuais da época foram influenciados pelos ideais pedagógicos de pensadores norte-americanos e europeus cuja compreensão parte desde os primórdios da Idade

Moderna e o interesse por tendências naturalistas em detrimento das humanistas, sendo admissível dizer que era uma cultura científica pautada pelo viés positivista de Augusto Comte (1798-1857), o qual considerava como conhecimento somente aquele capaz de ser descoberto e comprovado cientificamente (Aranha, 2006; Ghiraldelli Junior, 2009; Manacorda, 2010).

Devido a isso, as Tendências Pedagógicas nem sempre são devidamente discutidas, até mesmo pela densidade de suas concepções. Outra questão se apegava precisamente com a palavra “tendência”, dado que é entendida até os dias atuais como algo que vem e passa. Ou seja, muda conforme aquilo que é mais importante no momento, o que faz com que muitos professores demonstrem algumas críticas em relação a estas sem realmente saber os fundamentos que as afirmaram. Na Educação, as discussões e reflexões que envolvem as Tendências Pedagógicas ocorrem a partir de algumas concepções como a própria formação do professor, as metodologias de ensino utilizadas e a influência de movimentos educacionais e sociais que dizem muito a respeito do momento histórico, econômico, político e cultural pelo qual o país passava.

A linha positivista, individualista, descritiva e tradicional foi aos poucos sendo reforçada pela psicologia behaviorista do russo Pavlov (1849-1936) e do norte-americano Skinner (1904-1990). Tal influência chegou à Educação brasileira trazendo os ideais positivistas por meio de um saber científico pretensamente objetivo e neutro, fortemente vinculado às ciências exatas, o que na verdade era uma forma mascarada de dominação e controle. Na mesma linha, porém, com uso de outras expressões como instrumentalismo e funcionalismo, o norte-americano John Dewey (1859-1952) foi o maior divulgador dos princípios da Escola Nova, a qual pregava que os alunos deveriam “aprender fazendo” e por meio de uma escola que estimulasse a democracia, a autonomia, a individualidade e o não-autoritarismo. Todavia, o Governo brasileiro iniciava reformas nada democráticas e igualitárias, visto que ressaltava os ideais positivistas da Escola Nova chegados ao Brasil exatamente nas décadas de 20 e 30 do século passado, particularmente na época da Primeira República, com forte influência nos inscritos na bandeira republicana brasileira, “Ordem e Progresso” (Aranha, 2006, p. 300).

Por essa razão, no Brasil a análise das Tendências Pedagógicas é uma tarefa complexa, sendo que aqui também não serão tratadas em sua profundidade, as quais

mereceriam um estudo à parte. No entanto, é basilar compreender como as linhas pedagógicas e mais tradicionais foram sendo suprimidas até chegar àquelas marcadas pelo olhar para com as questões sociais e políticas, nas quais a Educação não é interpretada com viés de neutralidade, mas envolta por ações políticas (Freire, 1987). Isto posto, é imprescindível dizer que a atuação pedagógica é capaz de transformar as ações humanas no tempo, engendradas pelas relações e ideologias que são estabelecidas, típicas de uma sociedade dividida em classes.

Nesse sentido, para além de uma História da Educação temos uma História da Pedagogia e uma Pedagogia Histórico-Crítica, a qual é uma construção pedagógica que recebeu diversas denominações, como Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e Pedagogia Dialética, cujos principais representantes no Brasil foram Dermeval Saviani (2008, 2019), José Carlos Libâneo (2005) e João Luiz Gasparin (2015). Tendo em vista o destaque para a Pedagogia Histórico-Crítica, é essencial abordar as principais Tendências Pedagógicas que fizeram e fazem parte do processo educativo brasileiro. Insta salientar que, por mais que cada tendência tenha buscado implementar o seu ideal educacional dependendo do momento social, político e econômico vivido no Brasil, é o papel dos professores e dos alunos que enfatizarei nessa discussão.

1. Tendência Tradicional de Ensino: nessa tendência há um professor que ocupa o centro do processo educativo, por meio de uma função vigilante, conservadora e que se volta especificamente para o ensino da “matéria”. O importante é repassar conteúdos acumulados como verdade absoluta. Tal tendência baseia-se na repetição e memorização de conteúdo sem estabelecer relações com o que realmente interessa aos estudantes. Dizendo de outro modo, naquilo que seriam os problemas reais que influenciam a sociedade (cf. Aranha 2006; PCN, 1997; Gadotti, 2003).

2. Tendência Renovada Progressivista: com o intuito de superar o ensino no qual o professor era o centro do processo, surgem tendências nas quais o norte é a valorização do discente. Nesse caso, é assumida uma concepção em que o centro não é o docente e tampouco os conteúdos, mas sim o aluno. Contudo, essa tendência de descoberta da aprendizagem pelo próprio aprendente, o qual seria o sujeito ativo e o professor somente o facilitador da aprendizagem, acabou sendo muito criticada tendo em vista a desconsideração de um trabalho planejado por parte dos professores (cf.

Aranha, 2006; PCN, 1997; Gadotti, 2003).

3. *Tendência Libertadora:* é crucial abordar tal tendência, surgida em movimentos de Educação Popular entre as décadas de 50 e 60 do século XX, até que fosse instituído o Regime Militar no Brasil. A partir de então, Paulo Freire, seu grande líder, precisou deixar o país para o exílio. Não obstante, no início dos anos 80 a proposta é retomada, pautando-se numa Educação Libertadora e emancipatória em que os temas sociais, políticos e culturais eram discutidos. Esse foi o momento em que professor e aluno eram os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1987). Ainda assim, por mais que a Tendência Libertadora discutisse os saberes com base na cultura popular e nos problemas sociais, havia certas críticas no sentido de que não assumia os saberes elaborados socialmente, os quais deveriam ser sistematizados e compartilhados para que o sujeito tivesse domínio de conhecimentos para interpretar suas necessidades e se defender dos interesses de classe (cf. Aranha, 2006; Gadotti, 2003).

4. *Tendência Tecnicista:* outra tendência muito forte no Brasil, principalmente nos anos 70 do século XX, pautada em teorias behavioristas e de estímulo resposta nos moldes do sistema capitalista, controlada e dirigida de forma mecânica e muito rígida pelos professores. Na Tendência Tecnicista tanto o aluno quanto o professor não são valorizados e sim a tecnologia. O estudante fica reduzido à reação de estímulos e respostas almejadas pela escola, na qual o docente é um mero especialista na implementação de técnicas advindas por meio de manuais (Aranha, 2006; PCN, 1997; Gadotti, 2003).

5. *Tendência Histórico-Crítica:* após esse período inicial, surge a então chamada Educação Progressista, apoiando-se nos soviéticos Makarenko (1888-1939) e Pistrak (1888-1940), além do italiano Gramsci (1891-1937). Após tais precursores, surgem outros como o também italiano Manacorda (1914-2013), o francês Snyders (1917-2011), entre outros. Com isso a Tendência Histórico-Crítica se estabelece como um viés educacional, social e crítica dos conteúdos (cf. Saviani, 2019). Vale dizer que nessa proposta pedagógica os conteúdos são aqueles que têm uma função social e política, ou seja, a fim de que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos sistematizados para que as classes populares obtenham condições reais de participação nas lutas sociais (cf. Gadotti, 2003). Para mais, tem como objetivo a aquisição do saber vinculado às realidades sociais, em que a aula é uma parte da vida real. O professor estabelece

uma relação com o aluno, onde ele é o mediador do conhecimento e o estudante o sujeito ativo do processo, numa perspectiva de trabalho horizontalizado.

A Educação Progressista e a Tendência Histórico-Crítica se pautam naquilo que tanto criticaram na Tendência Tradicional, justamente o conteúdo. Há, porém, uma considerável diferença, conforme refere Aranha (2006), pois esse conteúdo é recuperado por meio de um viés socialista “(...) que recusa todo saber abstrato, desvinculado do vivido. Ao contrário, a decisão sobre o que saber, o que fazer e para que fazer depende da compreensão das necessidades sociais, analisada sempre de acordo com a situação histórica” (Aranha, 2006, p. 275).

Após essa singela apresentação das Tendências Pedagógicas brasileiras reafirmo o papel de destaque que precisa ser dado ao aluno, assim como à figura de intervenção crítica e reflexiva do professor para que realmente seja possível contribuir para a formação de cidadãos conscientes, mais do que a opção por uma tendência ou outra. Diante de tal compreensão, importa identificar como as legislações educacionais vêm discorrendo sobre as relações professor-aluno e as formas de ensino nos últimos anos.

### **3.2. Normativos que orientam a Educação no Brasil**

Sobre as leis educacionais brasileiras é indispensável que sejam abordados os marcos regulatórios mais importantes para a Educação. Antes disso, porém, visto que essa investigação também busca analisar como se desenvolvem as práticas pedagógicas de professores com diferentes formações (Letras e Pedagogia) no ensino da LP em Contexto Migratório, é importante abordar os normativos que regulamentam a ação educativa destes profissionais.

#### **3.2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras**

Importa destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras<sup>21</sup> foram aprovadas por meio de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nomeadamente o Parecer CNE n. 492/2001, de três de abril de 2001, o qual aprovava de forma conjunta as diretrizes para outros cursos, como Arquivologia,

---

<sup>21</sup> Parecer do CNE 492/2001– MEC – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Museologia e Serviço Social. Relativamente ao Curso de Letras, as diretrizes se encontram entre as páginas 29 e 31 do parecer mencionado. Para os alunos do curso de Letras os princípios norteadores são a flexibilidade na organização do curso e a consciência da diversidade e da heterogeneidade dos conhecimentos do estudante em formação para atender às novas demandas sociais. Quanto ao perfil dos egressos, o objetivo “é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (Parecer CNE n. 492/2001, p. 30). É um profissional que deverá ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, no que se refere à estrutura da língua, ao funcionamento da mesma e às manifestações culturais. Também precisa tomar em conta as variedades linguísticas e culturais, além de refletir teoricamente sobre a linguagem, o uso de novas tecnologias e a compreensão de que sua formação profissional é um processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão aparecem como ações para além do ensino, porém, que devem ser articuladas com o processo de ensinar.

Por fim, as diretrizes destacam que o processo de aprendizagem no Curso de Letras deve focar na formação do profissional além da base específica consolidada, ou seja, o profissional precisa estar apto para atuar interdisciplinarmente e, em áreas afins, sabendo estabelecer a comunicação dentro da multidisciplinaridade de diferentes saberes que compõem sua formação, o que requer ampliar “o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional” (Parecer CNE n. 492/2001, p. 31).

### **3.2.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**

Foi por meio da Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006<sup>22</sup>, que o CNE instituiu diretrizes, princípios, condições de ensino-aprendizagem e de planejamento e avaliação para a prática educativa que se voltam estritamente para as orientações e procedimentos para Formação Inicial do profissional de Pedagogia. Ou seja, orienta para como e de que forma as Instituições de Ensino Superior devem conduzir a

---

<sup>22</sup> Resolução n. 1/2006 CNE – MEC – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

formação, “As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à Formação Inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (...)” (Resolução n. 1/2006, Art. 2º).

O foco da resolução é realmente nos aspectos teóricos e práticos que o estudante de Licenciatura em Pedagogia deverá aprender do decorrer no curso. Outrossim, também ressalta que a materialização das aprendizagens acontecerá justamente a partir do momento em que o sujeito supera o papel de estudante para assumir o perfil de um profissional, “(...) fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Resolução n. 1/2006, Art. 3º). As diretrizes são enfáticas no “como fazer” e “o que aprender” na Formação Inicial, onde as funções do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia priorizam “cuidar e educar crianças”, quer dizer, “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças e daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria”; “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física” (Resolução n. 1/2006, Art. 5º). Vale frisar, ainda, que em sua prática pedagógica o professor com formação em Pedagogia deve ministrar todas as áreas de ensino de forma interdisciplinar, incluindo a LP. Cumpre ressaltar que para além das funções estritas de ensino foi possível detectar duas possibilidades diferenciadas de atuação do profissional de Pedagogia, uma relacionada à participação na gestão das instituições educativas e outra ligada à pesquisa.

A partir da percepção sobre Pedagogia apresentada, é essencial que os professores reflitam sobre outras ações pedagógicas possíveis, o que significa não apenas teorizar a Pedagogia, mas encontrar meios para que a prática pedagógica ocorra de forma crítica, colaborativa e emancipadora dos sujeitos. A ação pedagógica para além do ensino propriamente dito é aquela que contribui para refletir sobre a prática e, então, retornar a ela para transformá-la por meio da capacidade de conscientização e formação da autonomia dos sujeitos para intervir na realidade (cf. Freire, 1987, 1996; Gadotti, 2003; Gasparin, 2015; Saviani, 2019).

Em sentido de continuidade, reporto que a partir da promulgação da Resolução n. 1/2006 o curso em nível de Graduação denominado como Normal Superior foi extinto no ano letivo seguinte à publicação de tal resolução. Assim dizendo, a Resolução n. 1/2006 extinguiu os cursos de Normal Superior que nasceram em

substituição ao curso Normal, em nível médio. Conquanto a manutenção dos professores com formação em cursos Normais permanecia na LDB (1996), dado que o próprio CNE permitiu uma interpretação dúbia da resolução de 2006, já que num primeiro prisma o entendimento foi de que a partir de 2007 somente professores com curso superior em Pedagogia poderiam continuar exercendo suas funções. Porém, o CNE apoia-se na expressão do artigo 62 da LDB (1996) que enuncia: “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Desse modo, o curso de Normal Superior foi extinto e mantido apenas o curso de Pedagogia. Todavia, até a data atual, professores com formação no curso Normal são aceitos para a atuação junto à Educação Infantil (EI) e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). No documento em questão, o CNE apresenta o sujeito Pedagogo como executor de práticas de ensino, com rara proposição de outras atividades e não como um profissional que deve ter uma identidade docente ampliada.

### **3.2.3. A Constituição Federal**

Por meio de seu artigo 6º a Constituição Federal (1988) descreve a Educação como um direito social. Ainda é possível citar o artigo 205, no qual a Educação é entendida como direito de todos, dever do Estado e da família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal do Brasil, 1988).

Além disso, a Constituição Federal brasileira (1988) também traz algumas menções sobre formação dos servidores em seu artigo 39, para que haja a instituição de planos de carreira e escolas do Governo, no âmbito da União, dos Estados e do DF. A finalidade é efetivar cursos que cumpram com os requisitos de cada carreira profissional, porém, sem especificar a formação de professores propriamente dita. Somente a partir da Emenda Constitucional n. 53, de 2006, é estabelecido que em até 14 anos após a promulgação da referida emenda “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à

remuneração condigna dos trabalhadores da educação” (Constituição Federal do Brasil, 1988, Art. 60). Cumpre destacar que em 2020 foi aprovado o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de forma permanente no âmbito da Educação brasileira, por meio da Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020.

### **3.2.4. A Lei de Diretrizes e Bases**

A partir dos princípios pautados pela Constituição Federal brasileira, é a Lei n. 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – também conhecida por LDBEN, porém, habitualmente descrita somente por LDB. Na Lei mencionada há normativos a serem seguidos, pautados nos ideais de solidariedade humana, voltados para a formação dos educandos e educadores, conforme o que preconiza seu artigo 3º:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra escolar; gestão democrática do ensino público; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (LDB, 1996).

Mesmo na LDB (1996) as abordagens são demasiadamente simplistas, relativamente à formação de professores. Em seu artigo 63 apresenta as funções dos Institutos Superiores de Educação, entre os quais estão a oferta de cursos de formação docente em nível de Licenciatura para professores da Educação Básica, além de programas de formação pedagógica para professores com diplomas de Educação Superior em nível de Bacharelado e que desejem se dedicar à Educação Básica. Por fim, traz programas de Formação Continuada para profissionais da Educação dos diversos níveis. (LDB, 1996, Art. 63).

Devido à interpretação de que a formação de professores é apresentada de forma rasa na LDB (1996), vale ressaltar que a lei por si só não traz ações efetivas e por esse motivo existem as diversas resoluções do CNE para a implementação de diretrizes específicas que regulamentem o que está posto nos artigos do normativo legal. Essa

percepção faz com que eu ressalte especialmente uma resolução do CNE, do ano de 2015 (Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015), a qual definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores. Vejo a resolução citada como um ganho real para a valorização da formação e da carreira docente. Contudo, após alguns anos de que tal resolução já estava em andamento dentro das universidades, por meio de sua efetiva implementação nos cursos de Graduação, houve um retrocesso sem precedentes para a política de formação de professores da Educação brasileira. A mesma foi revogada e implementada nova resolução, a qual será devidamente discutida no Capítulo 5 – Formação de professores.

Ademais, é fundamental ressaltar propostas de Formação Continuada de professores dispostas na LDB (1996), mais especificamente nos artigos 78 e 79, no que se refere à Educação indígena. Em tais artigos é referido que para a oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural às comunidades indígenas existe a necessidade de planejamento e implantação de programas. São ações no sentido de fortalecimento da LM de cada comunidade; formação de pessoal especializado, destinado à Educação escolar indígena; currículos e programas específicos, além de Materiais Didáticos diferenciados. Por fim, em seus artigos 80 e 81 a LDB (1996) trata do desenvolvimento de programas de ensino a distância, incluindo a Formação Continuada e capacitação profissional para todos os professores em exercício. Reforço que o normativo legal em apreço consolida e alarga o dever do Estado para com a Educação. Conquanto, como já foi dito anteriormente, muito embora exista o marco legal, é preciso elaborar diversos instrumentos para que a lei se efetive e possa realmente nortear a prática educativa dos professores, conforme veremos na sequência.

### **3.2.5. O Plano Nacional de Educação**

É perceptível que a formação de professores instituída pela LDB (1996) não avançou como se esperava, mesmo com a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) – (Lei n. 13.005/2014) – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de Professores (Resolução CNE n. 2/2015). Uma das metas do PNE (2014) é que até o ano de 2024 todos os docentes da Educação Básica obtenham a formação em nível superior, algo que talvez não se concretize na sua plenitude dado que dependerá de muito empenho

governamental para sua efetivação.

Cumprir dizer que o PNE é composto por 20 metas no total, as quais não poderão ser detalhadas aqui devido à extensão das mesmas. São metas voltadas para o atendimento das necessidades de todos os níveis da Educação Básica, como por exemplo alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do EF, de acordo com a Meta n. 5. Também há metas voltadas para a Educação Profissional, o Ensino Superior, a Educação de Jovens e Adultos e para a Valorização dos Profissionais da Categoria Docente. Não obstante, a ênfase da presente investigação se volta para Meta n. 15 e o acompanhamento de sua evolução na formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Para acompanhar a evolução das metas do PNE (2014) é necessário ficar atento às informações constantes no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais em que as metas são monitoradas a cada dois anos. O Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento foi referente ao biênio 2014-2016 e o do 2º Ciclo ao biênio 2016-2018. Já o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE foi apresentado no ano de 2020, no que remete ao quadriênio 2013-2019. Os próximos relatórios serão publicados em 2022 e 2024. Os referidos relatórios<sup>23</sup> apresentam a Meta n. 15 subdividida em quatro indicadores (15A, 15B, 15C e 15D), além de descrever como os mesmos são avaliados. Dessa maneira, refere que:

(...) para fins de definição da adequação da formação docente, no caso dos Indicadores 15C e 15D, consideraram-se apenas os docentes com formação superior de licenciatura específica na disciplina que lecionam ou com bacharelado na mesma área, desde que tenham concluído o respectivo curso de complementação pedagógica. Com relação à educação infantil e aos Anos Iniciais do ensino fundamental, em razão de sua natureza multidisciplinar, foram consideradas como adequadas as formações docentes de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em Pedagogia para o cálculo dos Indicadores 15A e 15B. (p. 312).

---

<sup>23</sup> Maiores informações sobre as demais metas do PNE (2014) e o acompanhamento dos Relatórios de Monitoramento, estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais INEP [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publication/sher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publication/sher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122)

Na sequência é possível identificar o que consta em cada um dos indicadores da Meta n. 15:

Indicador 15A: Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências da educação infantil com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Indicador 15B: Proporção de docências dos Anos Iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências dos Anos Iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Indicador 15C: Proporção de docências dos Anos Finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências dos Anos Finais do ensino fundamental com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Indicador 15D: Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências do ensino médio com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Ressalto que o Relatório referente ao quadriênio 2013-2019<sup>24</sup> traz detalhes específicos referentes à cada etapa de ensino, assim como os aspectos singulares de cada região do Brasil. No entanto aqui serão apresentados os dados gerais relacionados aos quatro indicadores da Meta n. 15 e algumas conclusões gerais.

Assim, é possível constatar que entre os anos de 2013 e 2019 todas as etapas de ensino tiveram evolução nos percentuais de docências com professores cuja formação superior se encontra adequada às áreas de conhecimento que lecionam. Destaque deve ser dado para os Anos Iniciais do EF (66,1%), que apresentou uma variação de 12,1 pontos percentuais (p.p) no período analisado. Com efeito, é imperativo reconhecer que

---

<sup>24</sup> Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE, referente ao quadriênio 2013-2019, apresentado no ano de 2020, com a evolução da formação docente na Educação Básica. [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-terceiro-relatorio-de-acompanhamento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-terceiro-relatorio-de-acompanhamento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao/21206)

mesmo o percentual dos Anos Iniciais do EF ter sofrido incremento nos últimos anos, assim como as demais etapas, ainda existe uma discrepância elevada entre os índices alcançados e a meta que deve ser atingida até o ano de 2024. O último relatório (2013-2019) aponta que para ser alcançada a meta de 100% será preciso que cada etapa de ensino atinja um crescimento médio anual de: (9,04 p.p) na EI, (6,78 p.p) nos Anos Iniciais do EF, (9,36 p.p) nos Anos Finais do EF e (7,34 p.p) no Ensino Médio (EM). Além disso, a variação percentual é influenciada por desigualdades regionais de adequação da formação docente em praticamente todas as unidades da Federação. Por exemplo, nos Anos Iniciais do EF o aumento percentual de formação docente do período analisado foi maior em regiões como Norte e Nordeste, com crescimento mais expressivo nas áreas rurais. Do contrário, os Anos Finais do EF tiveram maior aumento de formação docente nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste, o que deixa nítida a necessidade de enviaar maiores esforços para a formação superior de professores em áreas de conhecimento compatíveis com as disciplinas nas quais atuam. Por fim, insta consignar que o cumprimento das metas do PNE (2014) se constitui como uma mais valia para a valorização da carreira docente da Educação Básica.

### **3.2.6. Parâmetros Curriculares Nacionais**

Em seguida da promulgação da LDB (1996), surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de apresentar linhas norteadoras para o EF e EM, constituindo uma proposta já estabelecida na primeira. Desse modo, no ano de 1997 é elaborado os PCN para os Anos Iniciais do EF, já em 1998 os PCN para os Anos Finais do EF e, na sequência, no ano de 1999 os PCN para o EM. Importa esclarecer que a ideia dos PCN é garantir que todo e qualquer estudante, independentemente do local do país em que esteja estudando possa usufruir de um conjunto básico de conhecimentos. É de se frisar que tais documentos não devem ser regras intransponíveis vindas do MEC, tendo em conta que são apenas propostas e parâmetros que podem guiar o trabalho docente.

Destaco que não irei adentrar nas subdivisões de cada PCN, dado que são deveras densas, contudo, tanto para os Anos Iniciais e Finais do EF quanto para o EM apresentam proposições para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual). Acrescento

que somente a partir dos Anos Finais do EF é que os PCN têm um volume específico para Língua Estrangeira (LE), já que nos Anos Iniciais do EF essa disciplina não faz parte do currículo escolar. A este respeito, Filho e Fernández (2019) advogam em prol da oferta de outros idiomas já nos Anos Iniciais do EF, além disso, ressaltam que a inserção de uma LE no currículo oficial não deve ter restrição por uma língua específica em prejuízo de outras. O entendimento dos autores se ampara principalmente na importância do plurilinguismo, o qual amplia as possibilidades de contato com diferentes idiomas desde cedo e contribui para uma visão de mundo mais plural. Essa mudança no modelo de currículo que temos atualmente é vista pelos mesmos como “um avanço educativo imprescindível e do qual não se pode abrir mão” (Filho & Fernández, 2019. p. 26).

### **3.2.7. Diretrizes Curriculares Nacionais**

Avançando no tempo e na elaboração de outras normas educativas, ainda cito as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do ano de 2013, as quais têm caráter obrigatório diferentemente dos PCN elaborados nos anos de 1997, 1998 e 1999, que em parte exigiram a elaboração de novas diretrizes de acordo com as demandas educacionais surgidas com o passar do tempo. No caso das DCN (2013), em que pese a autonomia das escolas, importa dizer que a própria LDB (1996) em seu artigo 9º estabelece ser a União, em colaboração com os Estados, o DF e os municípios a responsável por estabelecer as diretrizes para a Educação Básica. De forma a assegurar uma base comum, tais diretrizes se tornaram mandatórias para todos os sistemas educativos (LDB,1996; DCN, 2013).

Mais especificamente, as DCN (2013) abordam diretrizes para toda Educação Básica (EI, EF e EM), além de avançar em diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Básica do Campo; Educação Especial; Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais; Educação de Jovens e Adultos; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar para Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância; Educação Escolar Quilombola; Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental (DCN, 2013).

Destaco a importância dos avanços no sentido da elaboração de diretrizes

que atendam às demandas gerais da Educação Básica, além daquelas criadas para suprir necessidades singulares presentes no sistema educativo, por exemplo as diretrizes específicas para a Educação Escolar para Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância, aprovada pela Resolução CNE n. 3, de 16 de maio de 2012. Importa frisar que as resoluções são do ano de 2012 e compõem o documento final das DCN, de 2013.

As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença. Parágrafo único. São consideradas crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros. (DCN, 2013, Art. 1º).

Devido à tal redação, a resolução suprarreferida preconiza que os sistemas de ensino precisam adaptar-se a essa realidade de diferentes formas, entre elas:

1. Assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável. (DCN, 2013, Art. 3º).

2. Orientar sobre como efetuar a matrícula de tais estudantes, pois caso não tenham como comprovar a escolarização anterior, estes deverão frequentar as aulas com alunos de mesma idade, contudo, sem descuidar de um diagnóstico prévio para entender os saberes anteriores dos mesmos e suas dificuldades de aprendizagem. Após a realização da avaliação diagnóstica, a instituição de ensino deve proporcionar estratégias pedagógicas adequadas e complementares que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos. (DCN, 2013, Art. 4º).

3. Ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada aos professores, assim como Materiais Didáticos e apoio pedagógico para efetivar o direito à Educação por tais alunos, no sentido de que os professores estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas adequadas. (DCN, 2013, Art. 5º).

4. Desenvolver programas e ações educativas para os estudantes itinerantes, os quais devem ser elaborados e implementados de forma colaborativa com todos os atores sociais envolvidos, incluindo as famílias e/ou responsáveis e os próprios estudantes, visto que essa é uma forma de garantir o respeito às singularidades culturais, religiosas e étnicas dos alunos em situação de itinerância. (DCN, 2013, Art. 9º).

5. Os sistemas de ensino “deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância (...). (DCN, 2013, Art. 10).

Ressalto que a Resolução CNE n. 3/2012 em apreço trata dos alunos “em situação de” itinerância, ou seja, significa que em dado momento estão em tal circunstância, o que não quer dizer que seja uma “condição” absoluta. Fato é que as DCN (2013) avançam em vários aspectos que são louváveis, contudo, não há nenhuma menção a diretrizes curriculares e educacionais voltadas para a Educação de alunos na condição de I e/ou R. A intenção de destacar as diretrizes da Educação Escolar para Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância foi justamente devido ser essa a diretriz que mais se aproxima do almejado para o Contexto Migratório atual presente nas escolas brasileiras. Esta percepção ocorre tanto no que se refere à singularidade do público quanto às ações dos sistemas de ensino para o atendimento das necessidades dos alunos, desde a matrícula, passando pelos materiais didático-pedagógicos adaptados, o apoio socioeducativo e a devida formação de professores que atuem junto de tais estudantes.

Considerando que o artigo 1º das diretrizes em apreço traz vários exemplos de crianças, jovens e adolescentes “em situação de” itinerância e finaliza com “dentre outros”, não seria uma utopia acreditar que os alunos “na condição de” I e/ou R pudessem ser considerados como itinerantes, visto que muitos deles permanecem por algum tempo no Brasil e depois seguem caminhos diversos. Muito embora eu tenha usado esse exemplo como analogia para que obtivessem as mesmas garantias previstas para aqueles alunos em situação itinerante, devidamente citados no texto das DCN (2013), é plausível refletir que ainda que os estudantes na condição de I e/ou R não estejam apenas de passagem pelo Brasil, dado que há uma considerável

parcela que aqui permanecem e reconstróem suas vidas, nada mais justo de que usufrúsem do mesmo respeito às suas particularidades.

Esse olhar cuidadoso às singularidades do público em questão deveria ser formalizado por diretrizes educacionais nacionais, assim como aqueles alunos do campo, com deficiência e todos outros que necessitam de um sistema educativo que realmente acolha suas especificidades. Foi a partir das DCN (2013) que ocorreram avanços na elaboração de diretrizes apropriadas para outras populações, além de indígenas e quilombolas, as quais foram percebidas com suas particularidades e, portanto, necessitando de formas diferenciadas de ensino, assim como da imperativa Formação Continuada de professores.

### **3.2.8. Base Nacional Comum Curricular**

Inicialmente, cumpre assinalar que, por realmente entender que a Educação é engendrada por situações históricas que se passam em momentos sociais, políticos e econômicos que “moldam” a prática educativa dependendo das ideologias vigentes, é fulcral destacar que todas as leis, resoluções e diretrizes aqui anteriormente abordadas ocorreram nos Governos dos então presidentes, à época, Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2011) e Dilma Rousseff (de 2011 até seu afastamento por processo de destituição, dito de *impeachment*, em 2016), ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT). A excepcionalidade fica apenas ao se falar particularmente da LDB (1996), promulgada pelo Governo do então presidente, à data, Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2003), filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Dessa forma, de 2003 a 2016 o Brasil foi governado por um partido de esquerda, até que um novo governo surgisse, devido ao impedimento imposto à Dilma Rousseff. Em 31 de agosto de 2016 Michel Temer, vice-presidente do governo de Dilma Rousseff e filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi levado ao posto de presidente do Brasil, no qual permaneceu como titular até dezembro de 2018. Já em janeiro de 2019 até os dias atuais, o Brasil passou a ser governado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, àquela data filiado ao Partido Social Liberal (PSL). Hoje, no entanto, consta como sem partido após desfiliação do mesmo.

O breve histórico político acima descrito foi necessário antes de retomar o tema deste tópico – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, para identificar na linha do tempo que os estudos para a sua implementação passaram por dois ex-presidentes

da República (Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), sendo aprovada efetivamente no Governo do ex-presidente Michel Temer, por meio da Resolução CNE n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Antes de mais nada, é vital esclarecer que a proposição de uma Base Nacional Comum consta na LDB promulgada em 1996, a qual prevê que os currículos do EF e EM tivessem uma Base Nacional Comum.

Por mais que as discussões para a elaboração de uma Base Nacional Comum tenham sido iniciadas por Governos anteriores ao de Michel Temer, a versão final ocorreu somente após a saída de Dilma Rousseff, gerando sérias críticas ao documento aprovado. Tal documento passou a ser percebido como um currículo que expressava visivelmente os ideais liberais do Governo de Michel Temer. Conforme Cara (2017)<sup>25</sup>, a “BNCC de Michel Temer é própria educação bancária tão criticada por Paulo Freire, já que não permite a boa prática pedagógica, que é obrigatoriamente dialógica, emancipatória e construtiva”.

Na medida em que trago ao âmbito das discussões as críticas feitas ao documento aprovado como a BNCC brasileira, reflito mais uma vez sobre o fato de que a Educação não é neutra, dependendo do contexto histórico e político pelo qual o país passa tenderá mais para uma ideologia do que outra. Por esse motivo, ocorreram severas críticas aos ideais conservadores e liberais presentes nas intenções políticas por trás de um documento educacional como a BNCC (2017), que ocorriam antes mesmo da aprovação da norma, visto que em 2016 o Governo vigente congelou por 20 anos os gastos públicos federais com a Educação, impossibilitando qualquer tentativa de sucesso no que se refere às ações educativas. De acordo com Cara (2017), a ideologia conservadora de Michel Temer almejou impor uma composição de sociedade baseada numa percepção que não condiz com a realidade. Para ele, “a BNCC será mais útil para o exercício de um controle antipedagógico do trabalho docente, do que para dar apoio e subsídios ao trabalho das educadoras e dos educadores”.

Com pensamento e críticas semelhantes às feitas pelo autor anterior, a professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e líder

---

<sup>25</sup> Acesso ao Blog de Daniel Cara - #BNCC: O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a base curricular?... - <https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/12/20/bncc-o-que-paulo-freire-e-anisio-teixeira-diriam-sobre-a-base-curricular/>

do grupo de pesquisa “Memória, História e Educação”, Maria do Carmo Martins<sup>26</sup>, ressalta que o documento da BNCC tem legitimidade devido à sua necessidade de elaboração constar no texto da LDB (1996), porém, percebe que as discussões ocorreram em um momento de intensos conflitos sociais, sendo que as divergências de ideias e interesses políticos ocorridos durante o processo estão concretamente presentes no corpo do documento, como o caráter conservador e descontextualizado do encontro pedagógico. A autora entende que há uma característica equivocada no texto, dado que refere não ser um currículo, mas sim uma diretriz, assim como as DCN (2013), contudo avança em detalhes a respeito de finalidades e objetivos do processo de ensino.

Sobre as questões referidas pelos autores sobreditos, é importante trazer à seara das discussões outras visões análogas como o olhar de Aguiar (2018), por meio do qual tentarei aprofundar o debate e as críticas que envolvem a aprovação da BNCC (2017), dado que Márcia Ângela Aguiar<sup>27</sup> é professora da Universidade Federal de Pernambuco e Diretora de Cooperação Internacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), além de ter sido conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE no momento em que a BNCC (2017) foi aprovada. Cumpre assinalar que a conselheira em questão, à época, questionou e se opôs à aprovação do documento em voga, sendo apoiada por mais duas conselheiras, Malvina Tuttman e Aurina Oliveira. Assim, é possível entender como aconteceu a votação da resolução em tela pelo CNE e os motivos pelos quais as conselheiras citadas se posicionaram contra a aprovação. De acordo com Aguiar (2018, p. 8) a BNCC aprovada em dezembro de 2017 foi uma proposta feita pelo MEC, porém, sua versão final configurou uma contrarreforma da Educação Básica, comandada pelo Governo de Michel Temer, o qual agiu com interesses voltados para o desmonte dos avanços e conquistas democráticas e populares alcançadas nas últimas décadas quanto ao direito à Educação. O principal ponto contrário à terceira versão da BNCC

---

<sup>26</sup> Entrevista dada pela professora Maria do Carmo Martins ao *Jornal da Unicamp* – “Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas”. - <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>

<sup>27</sup> Visão de Márcia Ângela Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina Oliveira sobre a aprovação da BNCC (2017). <https://www.anped.org.br/news/anped-apoia-marcia-angela-aguiar-luiz-doura-do-e-malvina-tuttman-ao-cne>

foi exatamente a falta de debate com a sociedade, organizações científicas e educacionais, além das entidades sindicais representantes dos trabalhadores da Educação.

Todas essas etapas supramencionadas foram realizadas desde a primeira e segunda versões da BNCC, entre os anos de 2015 e 2016. Contudo, em 2017, o MEC enviou ao CNE a terceira versão elaborada de maneira autônoma pelo Comitê Gestor, sendo justamente essa questão que gerou o pedido de vistas da versão, de acordo com Aguiar (2018). Além de tudo, a autora também destaca o parecer das conselheiras Malvina Tuttman e Aurina Oliveira, as quais citam a contrariedade à terceira versão já que excluía a EJA do documento final ao ressaltarem que a versão final da BNCC deveria conter marcos referenciais além de números, uma vez que era preciso refletir profundamente a respeito do que estava sendo feito com o intuito de identificar se a proposta atendia às necessidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos do Brasil. Para Aguiar (2018, p. 14), atitudes imediatistas voltadas para a aprovação da terceira versão da BNCC demonstravam que seus defensores percebiam a mesma como um “remédio” infalível para os “males” da Educação.

Mesmo que o pedido de vistas não tenha sido considerado e a terceira versão da BNCC aprovada, o que mais deixa Aguiar (2018) incomodada é precisamente as intenções por trás de tal documento, em razão de não ser possível saber “para que serve esse Documento; Para quem?; A partir de qual concepção?; Há conversa com Documentos anteriores?; Quais seriam os possíveis avanços?” (Aguiar, 2018, p. 16). Além disso, identifica algumas questões que considera essenciais que estivessem bem definidas na versão final aprovada, como o entendimento sobre formação humana que supere a dimensão cognitiva, o projeto de sociedade que embasa o documento e a articulação com o PNE (2014).

O mesmo incômodo de Aguiar (2018) também é sentido por Alice Casimiro Lopes (2018) quando fala sobre várias conjecturas que precisam ser postas em questão, com relação à BNCC. Salienta a insistência em um vínculo direto entre Educação e desenvolvimento econômico, assim como o viés “salvacionista” da Educação por meio da BNCC, os padrões de aprendizado uniformes e homogeneizantes e a suposição de que os professores não têm condições de atuar nas escolas sem a orientação curricular comum que querem inculcar. Segundo A. Lopes

(2018), o pior é que existe uma compreensão universalista de currículo e de negatividade da escola, a qual ressalta ser utilizada para desqualificar a instituição escolar e seus profissionais ao mesmo tempo que reforça a noção de qualidade educacional que ocorrerá com a implementação da BNCC. A partir da interpretação de A. Lopes (2018) sobre os aspectos da BNCC (2017) que requerem vir à tona para maiores discussões, remeto meu pensamento para algo abordado por Schueler e Magaldi (2009), bem como por Bomeny (2014), quando todas ressaltam as atitudes desenvolvidas na Primeira República com o fim de implementar um novo modelo de Educação pautado pelo “otimismo” e “entusiasmo” pedagógicos ao envidarem todos os esforços para a ideia de que a solução dos problemas do país consistia na Educação, ou seja, numa nova proposta de Educação. Para isso, o principal objetivo do Governo foi desmerecer documentos e modelos anteriores para supervalorizar sua mais nova invenção.

Relativamente às questões linguísticas referidas na BNCC (2017), Diniz e Neves (2018, p. 94) apontam que em tal documento é reconhecida a heterogeneidade linguística constitutiva do Brasil, porém, solicitam atenção para um “efeito de sentido” produzido no texto do documento, “a diversidade linguística seria, antes de tudo, uma realidade ‘externa’ à escola”. A BNCC “apresenta”, “respeita”, “reconhece” a importância de currículos interculturais, diferenciados e bilíngues; o que não significa dizer que aponte diretrizes para a valorização e promoção da *Diversidade Linguística*. Tampouco existem ações voltadas para a elaboração de uma política linguística para alunos na condição de I e/ou R que não tenham a LP como materna, tanto quanto para outros sujeitos habitantes no Brasil que também não têm o Português como LM.

Ratifico a crítica feita por Diniz e Neves (2018, p. 95) ao lançarem luz sobre uma situação de extrema relevância que, no entanto, não entrou nas discussões para a elaboração da BNCC, visto que tal foi aprovada no ano de 2017, ou seja, em um momento propício para abordar propostas educacionais e linguísticas voltadas para as questões migratórias, tendo em vista que essas faziam parte da agenda do Governo. Cumpre dizer que a BNCC foi instituída em dezembro de 2017, momento no qual a Lei de Migração (13.445/2017) já havia sido aprovada, em maio do mesmo ano. Pois bem, se a Lei de Migração traz em seu artigo 3º o “acesso igualitário e livre do imigrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação,

assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” é perceptível a falta de integração entre os órgãos institucionais do Governo que participaram da elaboração e aprovação de ambos os documentos. Assim, é preferível pensar na falta de integração do que na ausência de intenção por parte dos agentes governamentais.

A questão do bilinguismo aparece no documento em pauta relacionada ao ensino da língua Indígena como primeira língua, algo que Oliveira e Morello (2019) ressaltam como sendo somente essa e o ensino de Libras as propostas de ensino bilíngue no país. Para mais, na BNCC é apresentada a *Diversidade Cultural* associada às outras línguas utilizadas no país, além das Indígenas também as de Imigração, de Sinais/LIBRAS, Crioulas, Afro-Brasileiras e o Português e suas variantes. De maneira vil, sob minha percepção, o documento afirma que essas línguas constituem o patrimônio cultural e linguístico e cultural do país, o qual é desconhecido por grande parte da população. Ainda destaca que existem diversas línguas ameaçadas de extinção no Brasil e, por esse motivo, muitos pesquisadores e representantes das comunidades falantes de outros idiomas reivindicam o reconhecimento dos direitos linguísticos. Até mesmo o Programa Escolas Interculturais de Fronteira é citado e, pretensiosamente, é apresentado como um programa que tem o objetivo de promover a integração regional por meio da *Educação Intercultural*. Ao referir-me que a BNCC posiciona-se de forma vil quanto às suas abordagens, é exatamente pelo fato de apontar e reconhecer a existência da heterogeneidade linguística, mas não propor nada em decorrência dessa realidade. Além disso, cita documentos, autores, ações e programas que não necessariamente tenham comprovação de sua efetiva eficácia para a aprendizagem dos alunos. Entre eles está a cooficialização de línguas Indígenas e de Imigração por alguns municípios brasileiros, ainda que existam diversas críticas pela sua falta de viabilidade para a implementação, principalmente pela ausência de apoio financeiro do Governo, o que torna a referência de tais políticas uma contradição.

Mais incoerente ainda é apresentar o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (o qual não existe mais) como um programa que a BNCC valoriza, sendo

que existe um desprezo institucionalizado pela Língua Espanhola. Ademais, não citam que esse programa partiu da Argentina, no ano de 2001, ao qual o Brasil aderiu somente em 2004, mediante um Convênio de Cooperação Educativa entre Argentina e Brasil. Foi exatamente esse programa que motivou a aprovação da Lei n. 11.161/2005<sup>28</sup>, a qual tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola, mesmo que a frequência dos alunos fosse facultativa, nos Anos Finais do EF e no EM.

Vale frisar que o Brasil implementou a obrigatoriedade da oferta do Espanhol em 2005, enquanto a Argentina fez o mesmo com a oferta do Português, em 2009. Importa registrar que com a entrada em vigor da Lei n. 13.415 em fevereiro de 2017, também foi revogada a Lei n. 11.161/2005 e justamente em dezembro de 2017 a BNCC foi aprovada com a obrigatoriedade de oferta do Inglês com viés de Língua Franca. Para Oliveira e Morello (2019), o Programa Escolas Interculturais de Fronteira gerou frutos enquanto durou, no entanto, um somatório de problemas aliado ao desgaste político entre os países, principalmente por mudanças de Governos, resultou na falência de uma proposta bilíngue e intercultural que pudesse ocorrer no sistema público de ensino brasileiro. De acordo com Oliveira e Morello (2019, p. 72), “os 10 anos de experiência de um bilinguismo intercultural cooperativo de fronteira deixa um legado técnico e político da maior importância para o futuro do bilinguismo português-espanhol e para a integração sul-americana”.

Logo, a apresentação de estratégias de ensino-aprendizagem “inovadoras” para a LP e LE carecem de reflexão, pois em relação à primeira a BNCC traz questões explícitas sobre conteúdos gramaticais que devem voltar à cena do processo de ensino-aprendizagem, o que se traduz no empenho pela supervalorização do ensino da LP como LM sem considerar a *Diversidade Linguística* presente no Brasil e outras possibilidades pedagógicas para o ensino àqueles que não têm a LP como materna.

---

<sup>28</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm). Tal Lei foi revogada por meio da Lei 13.415/2017

No que se refere à segunda, fica demarcada a mudança conceitual e a alteração de LE para Língua Franca, o que demonstra o esforço para que o ensino da Língua Inglesa seja visto como a única língua capaz de permitir a comunicação entre sujeitos que falam idiomas diversos.

A esse respeito, Queiroz (2020, p. 151) diz que é possível identificar o autoritarismo na escolha, “pois a razão da opção pela Língua Inglesa indica afinidades de visões políticas, econômicas, culturais (aproximações com os EUA)”. O autor percebe que a escolha pelo Inglês, justificada na BNCC como “língua da globalização” e “Língua Franca” tem viés capitalista, por outras palavras, a opção pelo Inglês e não pelo Espanhol, por exemplo, “demarca terreno no campo das ideologias de língua, uma língua imposta pelo Estado. Assim, corrobora a noção de língua de poder, língua valorizada, língua do conhecimento” (Queiroz, 2020, p. 152). Além disso, o autor também critica o posicionamento da BNCC ao não considerar as línguas Indígenas e dos Imigrantes. Para ele, as Línguas de Fronteira são imprescindíveis para que se possa pensar o mundo a partir de suas LM.

Para que as “diretrizes” da BNCC (2017) realmente fossem implementadas nos currículos regionais foi preciso elaborar o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), previsto na Portaria n. 331, de 05 de abril de 2018<sup>29</sup>, instituída pelo MEC. O programa consiste basicamente no apoio a todos os estados da federação e ao DF para que as Secretarias Municipais, Estaduais e Distrital de Educação iniciassem o processo de revisão, elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC. O programa foi planejado para acontecer entre os anos de 2018 e 2019, por meio da assinatura de um Termo de Adesão no qual ficava estabelecido o comprometimento no planejamento do currículo com a utilização de recursos advindos do programa, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dessa forma, todas as etapas do ProBNCC foram marcadas pelo apoio financeiro através de bolsas à comissão de construção do currículo, às equipes de

---

<sup>29</sup> Instituição do ProBNCC – Portaria n. 331, de 05 de abril de 2018. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>

coordenação, redação e articulação; as quais passaram por processo de formação, assim como receberam assistência técnica por meio de ferramenta digital para a construção e revisão dos currículos.

Outrossim, o apoio foi composto por materiais técnico-pedagógicos e orientações formuladas por especialistas com indicações sobre as relações entre *habilidades e competências*. Sobre este fato, Queiroz (2020, p. 111) fala que a orientação por uma pedagogia da competência pela BNCC tem interesse nas avaliações externas e, ainda, se pauta em propostas educacionais de organismos internacionais, o que significa ser um olhar educacional que vincula a escola a princípios mercantis, tecnocráticos e instrumentais. Para mais, paradoxalmente a BNCC (2017) reafirma não ser um currículo mas uma diretriz, contudo, de caráter obrigatório tanto para as escolas públicas quanto para as particulares de todo o país, com o intuito de orientar a elaboração dos currículos locais e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas. Pauta-se em dez competências, as quais afirma estarem vinculadas ao PNE (2014), entretanto esse último documento não remete a competências, habilidades e atitudes; conforme o que dispõe a BNCC (2017). A Meta n. 7 do PNE (2014)<sup>30</sup> trata de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e uma Base Nacional Comum para os currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do EF e EM (PNE, 2014, Meta 7).

Por outro lado, tenho que referenciar que a BNCC (2017) aborda a importância do trabalho com a *Diversidade Cultural* quando aponta o “cuidado” que é necessário ter ao “selecionar conteúdos” que expressem a “*Diversidade Cultural* do nosso país”. A interpretação que faço sobre essa abordagem da BNCC é de que os conteúdos devem ser escolhidos para trabalhar a *Diversidade Cultural* do Brasil e, não, a multiculturalidade societal. Cumpre destacar que há diferenças entre trabalhar a *Diversidade Cultural do*

---

<sup>30</sup> Para informações aprofundadas das metas e estratégias do PNE (2014) - <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

país e a multiculturalidade presente *no* país. Desse modo, é visível que em nenhum momento o ensino da LP é tratado como uma possibilidade de valorização da multiculturalidade existente na sociedade brasileira tampouco o ensino da LP por meio de textos é entendido como material que se pretende intercultural. Reforço que esse entendimento não descaracteriza o papel dos conteúdos gramaticais, os quais podem ser um dos eixos organizadores, mas não o único, como tem sido a regra (E. Mendes, 2012a, p. 374).

Após a análise de diferentes leis, diretrizes, parâmetros e documentos educacionais brasileiros, cumpre destacar que alguns deles trazem avanços e a abertura para possibilidades de ensino mais progressistas. Muito embora seja preciso referenciar este crédito, vale frisar que particularmente no caso de alunos na condição de I e/ou R não há a efetivação de Políticas Públicas educacionais orientadas para o acesso, a permanência e o êxito escolar dos mesmos. Outrossim, a ausência de Formação Continuada aos professores que atuam em Contexto Migratório é inaceitável, em virtude de ser esta que pode fornecer aos docentes condições para desenvolverem práticas educativas que levem em consideração a *Diversidade Linguística e Cultural* de tais estudantes.

Ao falar em Políticas Públicas, faço referência especificamente àquelas que englobam as Linguísticas e as de Formação Inicial e Continuada de professores. Por assim dizer, é fundamental ter clareza de que Política Pública se diferencia de ordenamento legal. Os marcos reguladores que tratam da Educação no Brasil já garantem o direito de acesso à Educação ao cidadão “não-nacional”, todavia, as Políticas Públicas educacionais são basilares para efetivar o que está posto por meio das leis.

### **3.3. Historicidade Colonial: Educação Linguística e Políticas Linguísticas**

É preciso sublinhar que, na formação em Pedagogia<sup>31</sup>, a linguística não é objeto de aprendizagem obrigatória, tampouco optativa. Porém, acredito ser de conhecimento geral que em âmbito brasileiro os professores com a referenciada formação atuam no ensino da LP. Ressalto que a formação em Pedagogia canaliza o ensino para estudos de disciplinas obrigatórias, como Introdução à Pedagogia; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação e da Educação Brasileira; Filosofia da Educação; Antropologia e Educação; Organização da Educação Brasileira; Avaliação; Currículo; Didática Fundamental; Educação Inclusiva; Educação Infantil; Educação e Trabalho; Educação de Jovens e Adultos; Educação em Geografia; Educação Matemática; Ensino de Ciências e Tecnologias; Ensino de História, Identidade e Cidadania; Ensino e Aprendizagem da Língua Materna; Processos de Alfabetização e Letramento; Pesquisa em Educação; Políticas Públicas em Educação e Escolarização de Surdos. Dentre as ofertas de disciplinas optativas, há destaque para aquelas ligadas à *Diversidade Cultural*; Orientação Educacional; Educação Inclusiva; Tecnologias para Educação Inclusiva e para a Educação Especial; Multiculturalismo e Ensino Religioso; Educação no Campo; Educação Ambiental; Educação Comunitária; Educação e Movimentos Sociais; Educação na modalidade Distância; Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Multicultural na Contemporaneidade. O número de créditos exigidos para a formatura é de 222. Ou seja, é totalmente diferenciada da formação em Letras/Português<sup>32</sup>.

Essa última, por sua vez, tem várias áreas de concentração voltadas para licenciados e bacharéis em Letras. A habilitação pode ser em Língua Portuguesa,

---

<sup>31</sup> Currículo do Curso Superior em Pedagogia da UnB <https://www.matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=9245>

<sup>32</sup> Currículo do Curso Superior em Letras da UnB <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=4120>

Língua Francesa, Língua Inglesa e Português do Brasil como Segunda Língua. Os créditos exigidos para a formatura ficam entre 180 e 218, sendo o quantitativo de 218 créditos aquele estabelecido na formação de licenciados em Letras/Língua Inglesa. O curso de Letras/Língua Portuguesa tem maior ênfase para as questões específicas ligadas à língua em disciplinas obrigatórias, como Filologia Românica; Fonética e Fonologia; Fundamentos da Didática e do Desenvolvimento da Aprendizagem; História da Língua Portuguesa; Introdução à Linguística e à Teoria da Literatura; Latim; Língua de Sinais Brasileira; Literatura Brasileira (Barroco e Arcadismo, Modernismo, Realismo, Romantismo); Literatura Portuguesa (Realismo, Renascentismo, Romantismo, Modernismo); Morfologia do Português; Organização da Educação Brasileira; Psicologia da Educação; Sintaxe do Português Clássico; Sintaxe do Português Contemporâneo (1 e 2) e Sociolinguística do Português do Brasil. Entre as disciplinas optativas é possível encontrar a oferta de Português para Estrangeiros; Português como Segunda Língua; Linguística Aplicada ao Ensino do Português como Segunda Língua; Variação Linguística no Brasil; Introdução à Educação, à Antropologia, à Filosofia, à Educação Especial, à Sociologia e à Semântica; Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Sociolinguística.

Friso que a identificação curricular aqui realizada tomou por base os cursos de Pedagogia e Letras ofertados pela UnB. De mais a mais, vejo a importância de ressaltar que entre as áreas de concentração inexistente a habilitação em Letras/Língua Espanhola. Esta língua é ofertada somente como disciplina optativa nas quatro habilitações mencionadas, tanto para o grau de licenciado quanto de bacharel em Letras. Pondero ser importante trazer de maneira exemplificativa dois entre os vários currículos existentes em diferentes universidades brasileiras, particularmente no que se refere aos cursos de Pedagogia e Letras, portanto, nada mais legítimo do que utilizar os currículos da UnB, tendo em vista ser uma universidade pública de referência em âmbito brasileiro e localizada justamente no espaço geográfico de coleta de dados empíricos para a presente investigação.

Aliás, é relevante observar que muitos professores de ambas as formações

que compõem o corpo docente da SEEDF, são ex-alunos de Graduação oriundos da UnB. O objetivo com estes exemplares de currículo para a Formação Inicial de professores é destacar as diferentes formações recebidas por profissionais que atuam com o ensino da LP no DF, tendo em conta a abordagem que será realizada neste tópico, pois a Educação Linguística dos alunos é um todo formado por fatores socioculturais adquiridos e desenvolvidos durante a vida dos mesmos, ampliando o conhecimento *de e sobre* sua LM e outras línguas, conforme Bagno e Rangel (2005). Por essa razão, os autores entendem que os conhecimentos recebidos de forma institucionalizada nas escolas podem sofrer influências, tanto em decorrência da formação docente quanto no que respeita aos diferentes documentos educacionais oficiais do Estado, como leis, parâmetros curriculares, diretrizes curriculares e critérios para a seleção de livros didáticos.

É coerente avaliar que o cenário socioeconômico e político da sociedade no ano de 2005 permitia aos autores supracitados compreender uma intensa elaboração de documentos educacionais para a Educação Linguística, porém, aqueles seguiam passos lentos até chegar à efetivação desta, inclusive nas universidades consideradas as mais conceituadas no país. Para Bagno e Rangel (2005) as universidades públicas desenvolvem pesquisas que raramente atendem às demandas sociais mais urgentes, especificamente aquelas que se passam no espaço da Educação Básica, as quais demandam muitas respostas que poderiam ser atendidas pela produção acadêmica. Passados 12 anos, Ruberval Franco Maciel aponta que o contexto educacional brasileiro é constantemente influenciado por mudanças consideravelmente rápidas nas diretrizes orientativas para a Educação Linguística, definidas como *fast policy making*. As propostas, na sua maioria, são vistas como “políticas” meramente “simbólicas”, dada a falta de investimento financeiro para viabilidade e implementação das mesmas (cf. Maciel, 2017).

Particularmente sobre a Educação Linguística e as pesquisas voltadas para essa área, a compreensão dos autores referenciados é de que quando existem, permanecem no âmbito restrito de espaços de investigação e publicações especializadas, sem

efetivamente incidirem na Prática Educativa realizada no interior das escolas de Educação Básica. Aliás, Bagno e Rangel (2005) criticam as intenções universitárias que frequentemente demonstram demérito na formação de futuros professores para a Educação Básica, como se essa não fosse a real vocação dos cursos de Letras. Evidencio que a construção ideológica criada em torno dos currículos dos cursos de Pedagogia e Letras faz com que ocupem estatutos diferenciados na Prática Educativa, muito em consequência da didática utilizada e da concepção de língua dos professores. São questões como estas que exigem um posicionamento crítico direcionado para a formulação de Políticas Linguísticas, tanto para a Educação Linguística quanto para a formação de professores de línguas (cf. Maciel, 2017).

Para Marques (2018) vale afirmar que as discussões a respeito de Políticas Linguísticas são recentes no campo dos estudos da linguagem, ocupando o que ela chama por “posição marginal” quando comparadas com outras políticas, como as econômicas, educacionais ou migratórias, por exemplo. Isso acontece porque praticamente não existem documentos rotulados por Políticas Linguísticas. Assim, a falta de nomenclatura específica utilizada frequentemente por outras políticas, faz com que aquelas mantenham um caráter “marginal”, “transiente” e de “inexistência”. Independente da interpretação acima apresentada, é fato que para além dos debates governamentais também existem “discussões acadêmicas” sobre Políticas Linguísticas, especialmente abordadas pela área da Sociolinguística, as quais costumam ser tradicionalmente apresentadas nos termos de Planejamento Linguístico e Política Linguística.

Tanto Savedra e Lagares (2012) quanto Maciel (2017) e Marques (2018) apontam as décadas de 1950 e 1960 como aquelas nas quais os termos Planejamento e Planificação Linguística começam a surgir. Para Maciel (2017) o foco das pesquisas naquela época se resumia a duas palavras: *intervenção* e *controle*. A explicação para o uso dessas palavras se baseia no entendimento de que o Planejamento Linguístico envidava esforços para interferir na estrutura, na função e na aquisição das línguas (cf. Tollefson, 2009). Isso acontecia tanto nos debates sobre qual língua deveria ser

oficializada como meio de instrução numa sociedade, assim como quais línguas estrangeiras deveriam ser obrigatórias no currículo escolar. Obviamente, é crucial lembrar que a língua sempre foi associada às estruturas de poder, o que nesse caso fazia com que a opção pela variedade a ser reconhecida como “padrão” fosse tencionada pelas línguas de prestígio, em razão de a intervenção e o controle do Estado na opção por línguas ter o objetivo de perpetuar e homogeneizar as normas linguísticas, as quais eram/são legitimadas exatamente pela escola.

Ainda é preciso destacar que o campo de pesquisas em Políticas Linguísticas emergiu muito em função das mudanças geopolíticas mundiais, dado à necessidade de gerenciar o plurilinguismo a partir da década de 1950, advindo dos processos de descolonização (Calvet, 2007; Ricento, 2000). Sob o ângulo do Planejamento Linguístico, o qual valorizava algumas línguas como as mais puras e corretas em detrimento de outras, como também as inculcava na sociedade e em suas instituições, autores como Ferguson (1959), Haugen (1959) e Labov, Gumperz e Hymes (1964) são citados por Savedra e Lagares (2012) no sentido aproximado de Maciel (2017), visto que também apontam a intervenção e determinação de regras gramaticais e ortográficas na construção da identidade nacional de um país. Nas décadas seguintes o entendimento sobre Planejamento/Planificação Linguística avançou para o conceito de Política Linguística, pois, conforme Shohamy (2006) a língua precisava ser compreendida como um processo humano, mutável e sem fronteiras que não fosse delimitado, por mais que a autora compreenda que sempre existirá aqueles que tentarão manipulá-la e mantê-la como um sistema fechado e reforçador do paralelo língua e Estado-Nação. Para mais, tanto quanto Savedra e Lagares (2012) e Maciel (2017), também Shohamy (2006) entende que a tentativa de reprodução é referendada pela própria escola, quando muitas das Políticas Linguísticas Educacionais (*Language Educational Policies*) são implementadas sem qualquer participação e esvaziadas de questionamentos pelos profissionais da Educação quanto à relevância das mesmas no que compete à melhoria da aprendizagem pelos alunos. Para ela, são estes profissionais os principais agentes executores das referidas políticas, transformando

o aspecto puramente formal daquelas em práticas de aprendizagem.

Existe uma relação hierárquica entre os termos Política Linguística e Planificação Linguística, em quem o primeiro é a definição das escolhas linguísticas em nível macro. Já o segundo é hierarquicamente inferior, no sentido de colocar o primeiro em prática (cf. Calvet, 2007). Para tornar mais clara a distinção, Savedra e Lagares (2012, p. 12) apresentam expressões em Inglês ao utilizarem para tal dois substantivos diferentes: *a language politics* e *a language policy*. *A language politics* está voltada para as decisões quanto à língua que demonstram uma atitude de poder (do Estado). Por outro lado, *a language policy* remete aos planos de ação relativos à língua ao implementar a política instituída num primeiro momento. No que respeita ao cenário brasileiro, vale destacar as contribuições para os estudos voltados para as Políticas Linguísticas desenvolvidos por Bagno (2001), Faraco (2011), Guimarães (2007) e G. Oliveira (2007) para reforçar o fato de que as discussões a respeito de Política Linguística no Brasil ocorrem a partir de uma perspectiva histórica, crítica, decolonial, não reprodutora e, tampouco padronizadora. Para Gilvan Müller de Oliveira,

A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. Ao linguista cabe identificar essas comunidades linguísticas, cada uma delas com suas histórias e estratégias políticas, e se aliar a elas, construir com elas, em parceria, as novas teorias que darão o tom no século XXI. Isso implica entender o funcionamento do poder, ou dos poderes. (G. Oliveira, 2007, p. 91).

É fundamental superar a perspectiva intencional de manutenção de um país monolíngue, o qual investe suas forças sobre Políticas Linguísticas para o ensino da LP como LM e contempla propostas curriculares nacionais de Educação bilíngue tão somente aos povos indígenas e à comunidade surda. A compreensão histórica sobre o desenvolvimento das Políticas Linguísticas em âmbito mundial permite com que seja constatado que foram influenciadas diretamente pelos fenômenos migratórios oriundos após os processos de descolonização, estabelecendo um processo complexo

envolto pelo multilinguismo e a multiculturalidade. Especificamente no Brasil, o projeto de construção do Estado-Nação brasileiro ao admitir apenas a LP como oficial é uma ação criticada até hoje, devido ao seu viés repressor. Pelo contrário, de acordo com Machado Maher, se antes o Brasil foi criticado pela repressão em relação às línguas dos imigrantes, agora é culpabilizado por sua omissão em relação à língua dos imigrantes advindos do fenômeno migratório atual. Assim, é factível afirmar que num primeiro momento o Brasil desenvolvia uma Política Linguística seletiva, a qual primava pela institucionalização de uma língua par a par com o sufocamento de outras. Paradoxalmente, hoje inexistente uma política de repressão com as línguas dos imigrantes que adentram o país, muito embora haja uma política de omissão, descaso e negligência. A resposta cabal para esse paradoxo é que em ambos os momentos a Política Linguística que demonstra o poder do Estado está presente, entretanto, em cada situação atendendo o que melhor convém ao Governo (Maher, 2013). As leis, parâmetros, diretrizes e planos voltados para as questões educacionais brasileiras que foram detalhadas até o momento tiveram o intuito principal de identificar quais as marcas deixadas na Educação devido à chegada dos primeiros imigrantes ao Brasil. Ou seja, o nacionalismo compulsório que obrigou apenas o ensino da LP nas escolas públicas já foi visto anteriormente, porém, agora o intuito foi direcionado para as possíveis alterações e propostas voltadas para o atendimento do fluxo migratório atual presente nas escolas. Irrefutavelmente, fica clara a continuidade de um modelo educacional direcionado para uma linha de colonialidade, por efeito de a impregnação de uma única cultura e do monolinguismo permanecem fortes. Além disso, fica evidente que há investimentos voltados para línguas vistas como dominantes e que conferem maior poder econômico e político ao Estado, em detrimento de outras. (G. Oliveira, 2010).

### **3.4. “Currículo em Movimento”**

No sentido de interligar as ideias, o estudo do documento organizador das práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas no âmbito das escolas públicas da SEEDF é fundamental.

### **3.4.1 Ensino Fundamental**

Após abordar os marcos legais mais importantes para a Educação brasileira nos tempos recentes, sempre analisando de que forma o ensino da LP é tratado por esses documentos, também é crucial identificar especificamente como tal ensino ocorre no EF e na EJA, isso porque são o nível e a modalidade integrantes dessa investigação. Devido à ênfase do estudo ser voltada para os alunos na condição de I e/ou R, não é possível deixar de analisar como se relacionam a multiculturalidade presente em nossa sociedade com o plurilinguismo dos sujeitos, concepções que devem ser profundamente refletidas. Para isso, é imprescindível verificar se o currículo local da SEEDF já implementou as diretrizes procedentes da BNCC (2017).

A primeira edição do documento curricular da SEEDF era denominada Currículo em Movimento da Educação Básica, elaborado no ano de 2014. Essa edição contém oito cadernos, compostos por: I - Pressupostos Teóricos; II – Educação Infantil; III – Ensino Fundamental/Anos Iniciais; IV – Ensino Fundamental/Anos Finais; V – Ensino Médio; VI – Educação Profissional e a Distância; VII – Educação de Jovens e Adultos e; VIII – Educação Especial. Após quatro anos de sua publicação foi necessária a elaboração da segunda edição, na qual é destacada que exatamente pelo nome dado ao currículo é preciso compreender que se trata de uma proposta que assegura a identidade dinâmica do mesmo. Ou seja, “(...) ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014, p. 20). Outrossim, devido a algumas atualizações educacionais, foram necessárias mudanças no currículo da SEEDF. Uma dessas atualizações é a homologação da BNCC, em 2017. A outra é a organização curricular composta por Ciclos, no que se refere à EI e ao EF ofertado na rede pública de ensino do DF, a partir de 2018. O 1º Ciclo remete à EI, o 2º Ciclo aos Anos Iniciais do EF e o 3º Ciclo aos Anos Finais do EF (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018).

Destaco que a SEEDF aderiu ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC instituído pelo MEC, via ProBNCC, mas mesmo com a elaboração da segunda edição do currículo nomeado por Currículo em Movimento do Distrito Federal, quando foi retirado o termo “Educação Básica”, o documento reforça que mantém

as referências, princípios e alicerces pedagógicos que pautaram a primeira edição, da mesma forma que também salienta que os objetivos de aprendizagem do EF pautam-se nas DCN (2013). O currículo atual assinala a importância das ações do Conselho de Classe e dos momentos de Coordenação Pedagógica no ambiente escolar, bem como o papel primordial da Formação Continuada no *locus* da escola e de Materiais Didáticos atrativos e diversificados. Ainda ressalta que as discussões para a elaboração da segunda edição contaram com a participação de professores de todos os componentes curriculares da Educação Básica, assim como de suas modalidades. Dessa maneira, reforça que todos os profissionais da Educação envolvidos optaram por permanecer com os princípios de formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores e Eixos Transversais (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018).

No entanto, no que se refere à edição de 2018, certas mudanças ocorreram, notadamente na opção por um volume específico para a EI. Porém, por outro lado, também um volume único para contemplar todo o EF (Anos Iniciais e Anos Finais), os quais compunham cadernos separados na versão de 2014. Para a SEEDF essa ação traz uma visão ampliada do processo de aprendizagem desse nível de ensino da Educação Básica, além da inserção de conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC. São saberes que não eram contemplados na edição anterior ou os objetivos e conteúdos foram transferidos para os anos escolares conforme apresentado na BNCC. Além do mais, traz como mudança a inclusão da cultura digital e a exploração de recursos midiáticos, enquanto características próprias das ações de comunicação e informação no mundo contemporâneo (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014; Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018)<sup>33</sup>.

Relativamente ao EF, tanto no que se refere aos Anos Iniciais quanto aos Anos Finais, discorro sobre as disciplinas de LP e LE, as quais integram a área de conhecimento denominada por Linguagens. Contudo, considero substancial registrar que o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) destaca o trabalho com Linguagens como uma articulação entre LP (Língua Materna), Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), Educação Física (Linguagem Corporal) e LE

---

<sup>33</sup> <https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>

(Inglês). A área de Linguagens é apresentada como uma possibilidade para a continuidade de experiências vivenciadas na EI, expressadas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018, p. 12). No entanto, por mais que teoricamente o documento chame a atenção para o fato de que trabalhar com a área de Linguagens deve ser uma ação articulada entre todas as dimensões (LP, Arte, Educação Física e LE), além de os conteúdos se apresentarem como um todo que represente sentido e coerência em relação à vida dos alunos, não há orientações explícitas no sentido de que o trabalho precisa ser realizado de forma interdisciplinar e intercultural entre essas dimensões. Em outros termos, é factível inferir que cada uma dessas dimensões será desenvolvida como uma disciplina individualizada.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) faz questão de expor as diferenças existentes entre “gêneros textuais” e “tipos textuais” ao assinalar que os primeiros são textos específicos encontrados no cotidiano e cumprem uma função social dependendo da situação comunicativa. Podem ser poemas, cartas, receitas, e-mails, anúncios, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, *Podcast*. Já os últimos se configuram por determinarem a estrutura dos textos dependendo do objetivo e a finalidade, os quais podem acontecer por meio da narração, exposição, injunção, instrução, descrição e argumentação (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018, p. 14). Deduzo que a abordagem a respeito de tal diferença tem o intuito de esclarecer a referência feita pela BNCC (2017) à Análise Semiótica, na medida em que consta no documento citado a inadiável inclusão de “textos de múltiplas linguagens” no ensino da LP (*memes*, *gifs*, *podcasts*, produções de *youtubers*, entre outros). Talvez para que não ocorra uma compreensão errônea sobre “gêneros textuais” e “tipos textuais”, o currículo empenhe forças para que o trabalho com “gêneros textuais” ocorra e oportunize o contato sistemático e significativo com a variedade de modalidades que transitam no meio social. Reforça que mesmo trabalhando dentro de uma cultura digital, percebe o quão crucial é desenvolver multiletramentos que levem à análise crítica das práticas de linguagem e ao efetivo desenvolvimento dessa capacidade traduzida nos “tipos textuais” utilizados na prática social.

Ao identificar a abordagem dos objetivos e conteúdos de LP no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), fica evidenciado o foco na utilização de diversos gêneros textuais para o desenvolvimento de quatro práticas de linguagem:

I. oralidade; II. leitura/escuta; III. escrita/produção textual e; IV. análise linguística/semiótica. Sem embargo, independentemente do ano de ensino é perceptível maior direcionamento para os aspectos gramaticais, porém, não é possível saber como se dão na ação educativa e se contribuem para a geração de efetiva aprendizagem para a prática social dos estudantes. Mesmo que o documento apresente como foco o uso de diversos gêneros textuais e a produção de textos, obviamente precisa acontecer o ensino da gramática, contudo, a aprendizagem dessa não pode ocorrer de forma convencional, padrão e descontextualizada. Tampouco pode utilizar atividades textuais autênticas e significativas com um propósito pré-definido de busca por itens gramaticais (E. Mendes, 2012a).

Saliento que o 1º Bloco do 2º Ciclo (1º ao 3º Anos do EF) a “oralidade” apresenta menos destaque nos objetivos e conteúdos apresentados no currículo. Já as outras práticas de linguagem, como “leitura/escuta” e “escrita/produção textual” têm uma lista considerável de objetivos e conteúdos voltados para o uso de gêneros textuais diversos. Cumpre referir a forte ênfase gramatical na “análise linguística/semiótica”, o que inclui: alfabeto; letras maiúsculas e minúsculas; separação silábica; relação grafema/fonema; estruturas silábicas (CCV, VC, CVC, CVV, V, CCVCC, CVCC); sinônimo/antônimo; correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e sons (C/QU, G/GU, J, E/I, O/U, Z, R/RR, S/SS, M/N, X/CH). No que tange à alfabetização, o currículo ressalta que alfabetizar e letrar são ações distintas, contudo indissociáveis, visto que é possível o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, no qual o aluno se torne tanto alfabetizado como letrado (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018, p. 20).

Relativamente ao 2º Bloco do 2º Ciclo (4º e 5º Anos do EF) é evidente maior ênfase na “leitura/escrita” e “escrita/produção de textos”, o que inclui: leitura de diversos gêneros; literatura infantil; biografia dos autores dos textos; produção de poemas; reconto; transcrição de diálogos sob a forma de texto narrativo; resumo de textos de divulgação científica; revisão e reescrita de textos produzidos para considerar aspectos como pontuação, paragrafação, concordância nominal e verbal, coerência/coesão e características do gênero textual produzido. Mesmo que nessas duas primeiras práticas de linguagem já seja possível identificar o uso de

textos e a reescrita dos mesmos com o objetivo de revisar aspectos gramaticais, indiscutivelmente a “análise linguística/semiótica” também se destaca no 2º Bloco do 2º Ciclo. Entretanto, mais no sentido de revisão dos aspectos trabalhados no 1º Bloco e inserção de outros mais específicos, como: classificação das palavras quanto à tonicidade (oxítone, paroxítone e proparoxítone); marcadores textuais (artigo, preposição e conjunção); pronomes pessoais (reto, oblíquo) e verbos (presente, passado e futuro) (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018).

Especificamente em relação ao 1º Bloco (6º e 7º Anos do EF) e 2º Bloco (8º e 9º Anos do EF) do 3º Ciclo, os objetivos e conteúdos não estão separados em diferentes práticas de linguagem como no 2º Ciclo (1º ao 5º Anos do EF). Na verdade, todas as práticas de linguagem aparecem juntas: “oralidade”, “leitura/escuta”, “escrita/produção textual” e “análise linguística/semiótica”. Do 6º ao 7º Anos do EF fica claro maior destaque para a elaboração e produção de textos, nos quais a prioridade é a aprendizagem das estruturas dos textos e os tipos textuais (narrativo, argumentativo, informativo, explicativo). Além disso, surge a elaboração de textos críticos e o desenvolvimento do raciocínio crítico para análise e elaboração de textos relacionados às *Fake News*, bem como a apropriação de gêneros diversos da cultura digital (*Gameplay*, *Podcasts* e outros).

Particularmente do 8º ao 9º Anos do EF há maior relevância para os aspectos gramaticais, o que inclui: uso dos porquês; fonologia; morfossintaxe, sintaxe, aposto/vocativo; colocação pronominal; conjunções; pontuação; acentuação gráfica; concordância verbal e nominal; homônimos e parônimos. É possível que o grau de importância dedicado à gramática tenha como intuito contribuir para a escrita “correta” dos tipos textuais até o final dos Anos Finais do EF (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018). Outra vez esclareço que de forma alguma desconsidero a importância da aprendizagem gramatical, apenas ressalto o papel de destaque que essa adquire no 2º e 3º Ciclos do EF. Essa é uma inferência pessoal, pois percebo que as quatro práticas de linguagem ocorrem de forma individualizada e, não, de maneira interdisciplinar. Ora é ensinada “oralidade”, ora são ensinadas “leitura/escuta”, “escrita/produção textual” e “análise linguística/semiótica”, quer dizer, parece que existe uma fragmentação das práticas de linguagem em questão. Logo, ainda que nos 1º e 2º Blocos do 3º Ciclo (6º ao 9º Anos do EF) todas as práticas de linguagem apareçam juntas, o que considero mais apropriado, os

objetivos e conteúdos propostos podem segmentar o ensino da mesma forma.

Embora o objetivo sugerido pelo documento do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), quando cita Bakhtin (1981), é utilizar os variados gêneros textuais e o ensino da LP ocorrer por meio de textos concretos, esse pode se exaurir na condução dos objetivos e conteúdos voltados para cada prática de linguagem. A título de não ser interpretada enquanto uma crítica voraz ao que é proposto teórico e idealmente pelo currículo e, provavelmente não se traduza de maneira prática, resalto a importância de um trabalho interdisciplinar e intercultural, o que não significa dizer que existe um modelo ou uma proposta didática ideal, porém, há visões diferenciadas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas capazes de superar os padrões formais correntemente utilizados. Por mais que o ensino seja da LM do aluno, requer o envolvimento de vários saberes e das mais diversas áreas do conhecimento (Ciências, História, Geografia, Matemática, Artes/Cultura, entre outras) e não somente da LP. “Se ensinarmos língua, sem ensinarmos a cultura na qual ela funciona, estamos a ensinar signos sem sentido” (cf. Castro, 2004 citado por Sequeira & Cardoso, 2020, p. 54). Para que o viés intercultural se efetive, é preciso compreender que a aprendizagem da língua não ocorre isolada da cultura e do contexto social ao qual o aluno faz parte. Trabalhar com um gênero textual ou um tipo textual com o fim de comentar, ler, elaborar, reescrever ou interpretar para simplesmente identificar aspectos gramaticais é uma forma fragmentada de ensino e isolada de situações reais de uso da língua.

Por mais que eu tenha percebido um possível fracionamento das práticas de linguagem, vale dizer que essa é apenas uma interpretação pautada na teoria disposta no currículo, dado que a Prática Educativa está diretamente associada com a didática utilizada por cada professor, a qual pode caminhar para um trabalho interdisciplinar e de viés intercultural a depender da experiência profissional docente. Todavia, há um ponto que gera desconforto de minha parte, relativamente à maneira como a *Diversidade Cultural* é abordada no currículo em razão de ser nítida a ausência de tal dimensão nos objetivos e conteúdos de LP. Contudo, é abordada pela área de Linguagens quando trata de Arte (Artes Visuais, Dança e Música) e Educação Física ao demonstrar que a *Diversidade Cultural*, específica do Brasil, é trabalhada pela área de Linguagens em várias dimensões mas em nenhuma vez pela própria LP. Essa constatação evidencia que a justificativa inicial do Currículo em Movimento do

Distrito Federal (2018) não condiz com a realidade identificada nos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos, visto que o trabalho com as linguagens no EF não pressupõe a articulação entre LP, Arte, Educação Física e LE.

Fato é que Linguagens é uma grande área que deveria articular todas as dimensões que a compõe, por meio de uma abordagem interdisciplinar e intercultural, porém, nem mesmo a *Diversidade Cultural* do Brasil é apresentada como objetivo a ser trabalhado por meio da LP tampouco a multiculturalidade presente no país. O anseio por uma abordagem intercultural aliada ao ensino da LP, a qual deveria ser trabalhada de forma articulada com todas as dimensões linguísticas propostas no currículo não ocorre, além da ênfase no que toca à *Diversidade Cultural* tratar apenas da diversidade brasileira. Cumpre lembrar que em nenhum momento o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) versa no que diz respeito a orientações curriculares para o ensino da LP numa perspectiva outra que não de LM. É essencial registrar que os objetivos e conteúdos de LP dispostos no currículo não avançam em perspectivas de relações interculturais e as possíveis aproximações linguísticas com outras línguas. Do mesmo jeito acontece com a *Diversidade Cultural* tratada pelas outras dimensões que fazem parte da área de Linguagens, nas quais é desenvolvida apenas a *Diversidade Cultural* do país e não a multiculturalidade presente na sociedade. Mais uma vez um currículo escolar eterniza a perspectiva de ensino pautada no viés monocultural e na valorização do monolinguímo.

Ainda sobre a área de Linguagens é preciso abordar como o ensino da LE ocorre, conforme as orientações do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). A este respeito, é importante dizer que o currículo não assumiu o conceito de Língua Franca utilizado pela BNCC (2017) já que optou por manter uma matriz curricular que permita o ensino de qualquer outro idioma, o que entendo ser totalmente autêntico e digno de notoriedade, por mais que a Língua Inglesa obrigatoriamente tenha que ser ofertada. A SEEDF destaca como objetivo de ensino da LE o desenvolvimento do aluno para a construção do exercício de sua cidadania de maneira consciente, participativa e a partir de uma perspectiva de valorização e respeito à diversidade humana. Reforça que ao considerar as abordagens contemporâneas de ensino de línguas, foca na necessidade de inserção das dimensões historicamente relegadas à marginalidade de processos de ensino. A opção é centrar o ensino de LE no seu sentido de uso, por meio de um processo significativo. De

acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018, p. 14),

o redimensionamento dos elementos, implícito em propostas contemporâneas, busca ajustes mais equilibrados, cuidado que tradicionalmente não integra a abordagem majoritariamente instalada nos sistemas de ensino: a gramatical. Assim, este currículo propõe indicar uma abordagem de caráter mais comunicacional como parte das estratégias de superação das dificuldades que ainda geram resultados indesejados no ensino de LE no Brasil.

Essa citação demonstra que a SEEDF coaduna com um dos vieses das diretrizes da BNCC (2017) para o ensino de LE, que seria o deslocamento de um modelo ideal de falante nativo para um modelo real de língua, o qual deve contribuir para ampliar a visão do que vem a ser “certo” ou “errado” no uso da língua. Conforme a nova edição do Currículo em Movimento, essa opção ampara-se na “vocação” do DF ao “plurilinguismo” que possui (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018). Tal compreensão da SEEDF provavelmente exista especificamente pela oferta de diversos idiomas nos Centros Interescolares de Línguas (CIL). Indubitavelmente não posso negar o crédito do trabalho desenvolvido pelos CIL, posto que ofertam o ensino gratuito de vários idiomas, como Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e Japonês; dependendo da disponibilidade de cada unidade. Pese esse fato, não há a oferta de LP voltada para sujeitos que não tenham esta como LM.

Muito embora essa seja uma realidade, dedico particular atenção ao protagonismo de uma unidade dos CIL – O Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG) –, o qual compõe a Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Guará. No ano de 2020 a instituição elaborou nova Proposta Pedagógica, na qual é contemplada a oferta da LP para alunos oriundos de outros países, por meio de um projeto. A ideia de ofertar o ensino da LP para o público oriundo dos fluxos migratórios em unidades dos CIL era algo que fazia parte dos objetivos do Grupo de Trabalho criado no ano de 2016 pela SEEDF, apresentado na Introdução deste trabalho. No entanto, até o ano de 2019 não havia se concretizado a oferta de Formação Continuada de professores, assim como a possibilidade de oferta do ensino da LP pelos CIL, devido à falta de assinatura do Termo de Cooperação entre a UnB e a SEEDF. Ressalto, ainda, que no ano de 2019 mantive contato direto com os responsáveis pela Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação, a qual compõe a Diretoria de Educação Integral da Subsecretaria de Educação Inclusiva e

Integral da SEEDF e, naquele momento fui informada de que as ações do Grupo de Trabalho estavam em processo de revisão e não havia nada de concreto sobre possibilidades de oferta de cursos de LP e de Formação Continuada aos professores.

Embora tenha recebido a informação supramencionada no ano de 2019, coincidentemente no ano de 2020 uma pessoa externa ao quadro de servidores da SEEDF compartilhou comigo a informação de que o CILG havia elaborado sua nova Proposta Pedagógica (PP) com a previsão de oferta da LP para o público na condição de I e/ou R. A oferta consiste num projeto que está em fase de efetivação, ainda dependente da assinatura do Termo de Cooperação entre a UnB e a SEEDF, o qual tramita por meio do processo SEI/GDF n. 00080-57045/2017-14<sup>34</sup>. De acordo com o que consta na proposta do CILG, “serão ofertadas aulas de português, duas vezes por semana, no turno noturno e matutino, metodologicamente organizadas nos moldes do projeto Pró-acolher (...). O projeto está disponível na íntegra no processo SEI/GDF n. 00080-00179406/2019-44” (PP CILG, 2020, p. 32). O Pro-Acolher<sup>35</sup> é um projeto desenvolvido pela UnB e em 2021 já iniciou a parceria com o CILG, por meio de aulas remotas para o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), porém, pretendem que as aulas realmente sejam presenciais com o fim da Pandemia.

Ao destacar o caráter “plurilíngue” do DF o Currículo em Movimento atual traz à tona as raízes históricas do ensino de línguas no Brasil, desde 1500, ao considerar que naquela época o ensino da LP aos povos que aqui habitavam era o mesmo que o ensino de LE. Faço das palavras contidas no currículo as minhas, contudo numa época diferente, sopesando o fluxo migratório atual que está presente nas escolas da SEEDF, o qual também percebe o ensino de LP como LE ou uma língua “estranha” parafraseando Bauman (2017). A respeito deste processo histórico, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) faz referência ao ensino que era conduzido pelos jesuítas e, também, à expulsão dos mesmos do Brasil no ano de 1759. Também aborda a chegada da família real ao Brasil, em 1808, o que acarretou a inclusão das línguas Francesa e Inglesa ao currículo escolar, não obstante, essa abordagem é feita de forma rasa em virtude de não trazer o debate crítico de que tal possibilidade era

---

<sup>34</sup> Sistema Eletrônico de Informações do Governo do Distrito Federal (SEI/GDF)

<sup>35</sup> Projeto ProAcolher – Português como Língua de Acolhimento em parceria com o CILG / SEEDF. <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4875-projeto-da-unb-que-ensina-por-tugues-a-refugiados-e-imigrantes-em-vulnerabilidade-cresce-na-pandemia>

voltada apenas para a elite. Da mesma forma, ainda afirma que a partir da Proclamação da República em 1889, as línguas Inglesa e Alemã se tornaram opcionais no currículo. Na sequência faz um salto para o século XX sem citar o advento do regime ditatorial da Era Vargas e o nacionalismo compulsório que obrigou apenas o ensino da LP nas escolas públicas brasileiras. Cita que o MEC instituiu o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) a partir de 1976, obrigatório desde os Anos Finais do EF até o término da Educação Básica.

Conforme consta no currículo, nessa época o foco sempre foi o ensino do Inglês, contudo, com o advento do Mercado Comum do Sul (Mercosul) a partir de 1991, o interesse pelo ensino do Espanhol aumentou, o que resultou a promulgação da Lei n. 11.161/2005, a qual tornou obrigatória a oferta do ensino da Língua Espanhola no EM e facultativa nos Anos Finais do EF (Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018). O texto do currículo transpassa incômodo com as diretrizes da BNCC (2017) sobre o ensino de LE ao abordar o fato de que a oferta do ensino do Espanhol acarretou vários desafios, partindo da carga horária ser menor se comparada com a carga horária de Inglês e as várias questões influenciadas por interesses políticos e econômicos que culminaram na publicação da Lei n. 13.415/2017, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de ensino do Inglês e revogou a Lei n. 11.161/2005, o que permitia à Língua Espanhola permanecer como disciplina opcional apenas no EM. De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), todos esses fatores refletiram fortemente na aprovação da BNCC (2017). É fundamental fazer uma reflexão crítica se esses fatores influenciaram para que o ideal de LE da BNCC (2017) fosse aprovado da maneira como foi ou se foram propositalmente construídos para isso.

### **3.4.1.1 Ensino de LE na BNCC e no Currículo em Movimento**

A compreensão de Capucho (2006) é a de que qualquer tentativa de implementar uma Língua Franca é uma possibilidade de claro afastamento à interculturalidade, momento que traz dados referentes ao Relatório *Eurydice – Key Data on Teaching Languages* (2005), o qual apresenta dados importantes sobre o ensino de línguas em contexto europeu. Ainda que o plurilinguismo seja uma prioridade dentro dos princípios defendidos pelo Conselho Europeu, a própria Maria Filomena Capucho admite que as políticas educativas dos diferentes países que compõem a União

Europeia demonstram caminhar no sentido contrário de tais princípios. A autora cita os dados apresentados no relatório Eurydice de 2005, os quais apontam que pelo menos metade de todos os alunos do ensino primário aprende uma LE na maioria dos países do bloco. Em alguns países, os alunos desse nível de ensino começam a aprender até duas línguas para além da língua de instrução, porém, é algo que se aplica a 10% de crianças que vivem em países, como Estônia, Finlândia, Suécia e Islândia. O número mais considerável está em Luxemburgo cuja média é de 80% das crianças aprendendo três línguas, mas Capucho (2006) refere que é algo distinto devido ao fato de três línguas serem utilizadas como oficiais no país (Língua Luxemburguesa, Língua Alemã e Língua Francesa).

A maior constatação advinda dos dados apresentados pela autora é de que “em 90% dos casos, a L1 é o Inglês, que continua a ser estudado no decorrer de toda a escolaridade, onde uma segunda língua não é obrigatória em todos os países europeus” (Capucho, 2006, p. 210). Ainda vale destacar que os dados demonstram que aqueles países que incluem nos currículos do ensino secundário duas LE como obrigatórias, a primeira língua recebe maior tempo de ensino do que a segunda, chegando até mesmo ao dobro de horas para o primeiro idioma comparado com o segundo, particularmente em alguns países como Alemanha, França, Lituânia e Hungria, por exemplo.

A partir de tal cenário é perceptível a força e o poder de influência da Língua Inglesa no continente europeu por mais que o plurilinguismo tenha sido proposto desde o ano 2001, contudo, a tendência para a aprendizagem monolítica do Inglês exclui todas as demais aprendizagens linguísticas. Conforme Capucho (2006, p. 211), em países como a Itália, o tempo dedicado a uma segunda LE pode ser computado como tempo suplementar para o ensino do Inglês. Para a autora, o pior é a constatação sobre a “imposição” do Inglês, a partir do ano 2005/2006, como LE 1 (LE1) no 1º Ciclo de ensino das escolas portuguesas.

A realidade europeia trazida pela autora acima mencionada se aproxima do que atualmente o Brasil tem vivido no que concerne ao ensino de LE e, ao identificar como ocorre o ensino de LE em contexto europeu, posso fazer um comparativo com âmbito brasileiro. Ou seja, no Brasil não temos o Espanhol com LE obrigatória, a qual chegou a compor os currículos da Educação brasileira por alguns anos com maior permeabilidade nas escolas pertencentes a estados de região fronteira com

o Brasil, entretanto com carga horária menor se comparada ao Inglês, assim como ocorre com a aprendizagem de uma segunda LE na Europa. É preciso (re)lembrar que nas escolas públicas brasileiras o ensino de LE ocorre somente a partir dos Anos Finais do EF e a oferta do ensino de qualquer LE nos Anos Iniciais do EF existe apenas em instituições particulares de ensino. Hoje, após a aprovação da BNCC (2017), um novo conceito passou a ser utilizado quando se trata do ensino e aprendizagem de LE no país. Essa passou a ser conceituada como Língua Franca, aquela que é entendida pela BNCC como capaz de fazer com que todos os sujeitos possam se comunicar, independentemente da LM de cada um. Quer dizer, assim como fala Capucho (2006) em relação ao contexto europeu, também no Brasil foi criado um imperialismo linguístico absoluto por meio da imposição de uma Língua Franca (Inglês) com fortes interesses sociais, econômicos e políticos envolvidos, o que esvanece as possibilidades de abordagens interculturais.

A título de comparação e devido ao espaço de tempo decorrido, visto que a análise de Capucho (2006) ocorreu com base nos dados do Relatório *Eurydice* de 2005 (*Key Data on Teaching Languages*), busquei o último relatório disponível, o qual apresenta dados do ano de 2017 e, como era esperado, algumas mudanças aconteceram mesmo que outras ainda se perpetuem. De maneira breve, meu foco é precisamente entender como ocorre atualmente o ensino de LE no contexto europeu. O Relatório *Eurydice* – Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa (2017)<sup>36</sup> – inicia com respostas ao questionamento sobre o motivo pelo qual os sistemas educativos da Europa precisam reforçar o ensino das línguas. É apresentada uma abordagem sobre os objetivos e princípios que orientaram o Conselho Europeu em Barcelona, do ano de 2002, considerados como alicerce para as ações desenvolvidas até o ano de 2017. Foram atuações vistas como essenciais para a abertura da sociedade europeia, tornando-a mais diversa, democrática e “próspera”. Parece que a prosperidade envolve o fato de a União Europeia entender que a falta de ambição no domínio de ensino de LE pode se transformar mais dispendiosa ao bloco, caso não fosse oferecida.

---

<sup>36</sup> Relatório *Eurydice* 2017 – *Key Data on Teaching Languages* – [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en)

Conforme as informações constantes no relatório, desde 2002 já havia a definição de oferta do ensino de pelo menos duas LE a partir do ensino primário, o que ratifica a fala de Capucho (2006). Contudo, no documento de 2017 reforçam o fato de que na virada do século esse era um objetivo muito distante da realidade existente na maioria dos países europeus. É apontado que as crianças começavam a aprender a sua primeira LE, de forma obrigatória, somente entre os 9 e os 11 anos de idade. No entanto, os dados de 2017 demonstram que depois de 15 anos o cenário sofreu alterações, visto que em grande parte dos países europeus a aprendizagem obrigatória inicia antes dos oito anos de idade. Ou seja, no início do ensino primário e, em alguns países, até mesmo no nível pré-escolar. A comparação que busquei fazer entre os dados utilizados por Capucho (2006) e os dados apresentados no relatório de 2017, coincidentemente é realizada pelo próprio relatório de 2017. É ressaltado que em 2005 o percentual de alunos matriculados no ensino primário aprendendo pelo menos uma LE, era de 67,3%, o que passou para 83,8% no ano de 2014. De acordo com informações do relatório, essa elevação do percentual se deve essencialmente à redução da idade mínima com que os alunos do ensino primário são apresentados a uma LE, dado que a compreensão de aprendizagem de línguas a partir de uma idade precoce torna-se em um ponto chave para sua eficácia.

A compreensão abordada no relatório sobredito é exatamente o que anteriormente eu já havia citado, conforme a percepção de Filho & Fernández (2019), os quais entendem que a oferta diversificada de idiomas deveria iniciar nos Anos Iniciais do EF no Brasil. Embora o relatório *Eurydice*, de 2017, apresente elevação no quantitativo de alunos que começaram a aprender uma LE desde os primeiros anos do ensino primário europeu, comparado com os números apresentados no ano de 2005, o próprio documento destaca a singela carga horária dedicada às LE. Na maioria dos países a carga horária varia entre 35 e 70 horas anuais, o que significa pouco mais de uma hora de aula por semana. Outro ponto que demonstra total preocupação de minha parte, assim como foi para Capucho (2006), é exatamente constatar que mesmo que a União Europeia diga primar pela *Diversidade Linguística*, paradoxalmente o Inglês continua sendo a LE que todos os alunos aprendem em determinada etapa ou nível educativo europeu. Assim dizendo, comparando os relatórios de 2005 e 2017 não há grandes mudanças no que se refere a esta prevalência.

Mesmo que a obrigatoriedade do ensino do Inglês tenha sido proposta em Portugal nos anos 2005/2006, novas reformas educacionais foram introduzidas para tornar o Inglês numa disciplina obrigatória anos depois, especificamente em 2013/2014.

Em sentido de continuidade, diferentemente das práticas de linguagem utilizadas no ensino da LP, especificamente “oralidade”; “leitura/escuta”; “escrita/produção textual” e “análise linguística/semiótica”, no ensino da LE do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) temos: “oralidade” (interação discursiva, compreensão oral, produção oral); “compreensão e produção escrita” (estratégias de leitura, leitura e fruição, avaliação de textos lidos, escrita e pós-escrita, práticas de escrita); “interculturalidade” (manifestações e evolução linguístico-culturais, comunicação intercultural) e “práticas mediadas pelas tecnologias digitais” (práticas investigativas). São claros os objetivos e conteúdos de ensino da LE do 6º ao 9º Anos do EF, os quais se voltam para um trabalho focado no sentido de uso, cuja ênfase não é o aspecto gramatical, mas o comunicacional. O referido currículo demonstra sua nítida intenção em uma abordagem para o ensino de LE que senti falta no ensino da LP, ou seja, aquela abordagem considerada como promotora da formação de cidadãos críticos e acolhedores das diferenças linguísticas e culturais, exatamente a abordagem intercultural. É assaz estarrecedor perceber que a interculturalidade somente é encontrada no ensino de LE dentre todas as outras dimensões que compõem a área de Linguagens, como se trabalhar aquela tivesse que obrigatoriamente envolver o ensino de outra língua.

Além de não apresentar destaque para as questões gramaticais, mas sim para o viés comunicacional, a percepção de “certo” ou “errado” sobre os aspectos linguísticos não conduz o ensino de LE, por sorte essa visão é totalmente diferente da abordagem utilizada no ensino da LP, o que demonstra que quando existe uma proposta curricular intercultural, as prioridades de ensino-aprendizagem são outras. Esclareço que essa compreensão não desqualifica minha crítica à proposta de implementação obrigatória de somente uma LE, especificamente o Inglês. Ademais, os objetivos referentes ao ensino do Inglês, pelo viés de Língua Franca, conforme orienta a BNCC (2017), podem inculcar uma ideologia de língua e cultura norte-americana que atenda explicitamente aos anseios do mundo globalizado e de uma perspectiva neoliberal de Educação. Um dos objetivos do Currículo em Movimento

do Distrito Federal (2018), voltado para o ensino de LE, especificamente para o 7º Ano do EF e, particularmente, no que respeita à Comunicação Intercultural, é “perceber algumas diferenças culturais relacionadas à língua estudada em contraste com a brasileira”. Compreendo que língua e cultura se hibridizam a todo tempo, contudo, é preciso um olhar crítico a esse respeito, visto que por meio da língua pode ocorrer a adesão a uma cultura estranha ao aluno e com forte poder ideológico. Outro objetivo propõe “(...) refletir sobre uso de expressões linguísticas de forma e/ou sentido diferentes entre a língua materna e a língua estudada”. Relativamente a esse objetivo para o ensino de LE presente no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), proponho um objetivo semelhante para o ensino de LP, a ser inserido no respectivo currículo. De forma simples, apenas é preciso inverter o objetivo citado anteriormente no contexto de ensino de LE: “refletir sobre uso de expressões linguísticas de forma e/ou sentido diferentes entre a LP e outras línguas maternas”.

Por mais que tenha utilizado a palavra “simples” para demonstrar como um objetivo relacionado à Comunicação Intercultural pode ser inserido no ensino da LP, é relevante embasar teoricamente a capacidade de elaboração desse objetivo exemplificativo. De acordo com as boas práticas para a integração de crianças refugiadas constantes no *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States* (2012)<sup>37</sup>, é pertinente a formação dos *intercultural teachers*. Esses serão profissionais com experiência, conhecimento, sensibilidade, compromisso, entusiasmo e criatividade. O professor com capacidades interculturais poderá utilizar o desafio posto a ele “como uma oportunidade para as transformações/reconstruções das identidades e o enriquecimento dos relacionamentos pessoais e interculturais” (Sequeira & Cardoso, 2020, p. 60).

---

<sup>37</sup> <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/integrating-refugee-and-asylum-seeking-children-in-the-educational-systems-of-eu-member-states>

### **3.4.2. Educação de jovens e adultos**

*“Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 28).*

Cumprido assinalar que a epígrafe acima consta no Caderno referente à EJA que compõe o documento do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), a qual vejo como uma citação que todo educador deveria ter como “mantra”, dado que diz muito mais sobre a Educação como um todo do que apenas em relação à EJA. No entanto, é nesta modalidade de ensino na qual o pensamento de Paulo Freire encontra maior permeabilidade e, por esse motivo, posso dizer com absoluta certeza e orgulho que afortunadamente sou uma professora que atua na EJA.

Devido à BNCC (2017) inicialmente não ter contemplado a EJA, busquei por alguns aspectos que compõem o currículo dessa modalidade nas orientações de ensino contidas nas DCN (2013), bem como na primeira edição do Currículo em Movimento da Educação Básica, do ano de 2014. Por fim, importa ressaltar que por meio do Parecer CNE n. 1/2021 foi elaborada proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização<sup>38</sup>, à Base Nacional Comum Curricular e à Educação de Jovens e Adultos na modalidade Distância.

#### **3.4.2.1 Diretrizes operacionais da EJA**

É importante verificar o que consta nas Diretrizes Operacionais para a EJA<sup>39</sup>, instituída pela Resolução CNE n. 3/2010 e integrante do documento das DCN (2013), especificamente no tocante aos aspectos de duração e idade mínima para ingresso nos cursos, bem como sobre os exames da EJA, exames de certificação e a EJA desenvolvida na modalidade distância. Ou seja, não são diretrizes curriculares, são exatamente operacionais conforme o próprio título. Relativamente à idade mínima

---

<sup>38</sup> Política Nacional de Alfabetização (PNA) <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>

<sup>39</sup> Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)

para cursar a EJA e realizar os exames de conclusão da EJA do EF, é de 15 anos. Já a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de EM e inscrição e realização dos exames de conclusão da EJA do EM, é de 18 anos completos. As diretrizes também apontam para a necessidade de institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos, que seja uma política de Estado e não apenas de Governo.

Além disso, as Diretrizes Operacionais para a EJA (2013) reforçam o papel da gestão democrática e o respeito à diversidade dos sujeitos, bem como o incentivo para a oferta da EJA nos períodos diurno e noturno. Sobre esse último ponto, destaco a imprescindibilidade de ofertar tal modalidade tanto durante o dia quanto à noite, considerando que no âmbito da SEEDF são poucas as escolas que ofertam a EJA no diurno, como o Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS), o Centro Educacional 06 de Taguatinga (CED 06) e o Centro Educacional 02 de Taguatinga (CED 02/Centrão), para citar algumas.

### **3.4.2.2. Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno EJA**

Diferentemente das DCN (2013), o Caderno voltado para a EJA<sup>40</sup> do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) é um documento demasiadamente completo desde a apresentação do perfil da EJA no DF e o percurso histórico dessa modalidade de ensino até os pressupostos teóricos e toda a estrutura curricular da EJA. A referida modalidade de ensino é composta por Primeiro, Segundo e Terceiro Segmentos, nos quais cada Segmento é dividido por etapas cursadas semestralmente, conforme o esquema seguinte:

Primeiro Segmento:

1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> etapas (equivalente aos 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> Anos do EF)

Segundo Segmento:

5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> etapas (equivalente aos 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> Anos do EF)

Terceiro Segmento:

1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> etapas (equivalente aos 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> Anos do EM)

---

<sup>40</sup> Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) –Educação de Jovens e Adultos – EJA.  
<https://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>

Desse modo, o aluno matriculado na modalidade da EJA precisa de dois anos para completar o ensino equivalente aos Anos Iniciais do EF, outros dois anos para acabar o ensino correspondente aos Anos Finais do EF e, por fim, mais um ano e meio para concluir o ensino proporcional ao EM. Assim, caso o estudante não fique retido em nenhuma etapa dos três Segmentos, dentro de no mínimo cinco anos e meio é possível finalizar os estudos compatíveis com toda a Educação Básica. Note que nos níveis da Educação Básica o aluno deve ser matriculado a partir da idade em que a Educação passa a ser obrigatória, aos quatro anos de idade. Logo, desde que esse estudante não fique retido em nenhum ano escolar, completará a Educação Básica aos 17 anos (dois anos de EI + nove anos de EF + três anos de EM), o que significa a presença na escola por no mínimo 14 anos. A partir desta descrição é possível constatar a diferença de tempo de permanência na escola quando são comparadas a modalidade da EJA e os níveis (EI, EF, EM) da Educação Básica, sendo que a permanência naquela é praticamente três vezes menor quando equiparada com os níveis da Educação Básica.

Sendo assim, é o momento de identificar como essas questões são abordadas pelo Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), ao tratar tanto da seleção de conteúdos e objetivos quanto da metodologia para que esses se desenvolvam. O marco constituinte é pautado por um posicionamento político, pedagógico e social e inclui na classe trabalhadora tanto o jovem, o adulto quanto o idoso, os quais precisam ter suas singularidades e diversidades respeitadas. Apresenta a defesa de uma aprendizagem que seja formativa e infinita, visto que os sujeitos estão em um mundo em constante evolução, ou seja, “Assim, não existe idade ‘certa’ ou ‘errada’ para aprender (...) Nossos estudantes da EJA não estão aprendendo ‘fora’ do tempo, mas dando continuidade ao aprendizado e agregando novos saberes aos já existentes” (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014, p. 10). O fato de os sujeitos precisarem estar em constante processo de aprendizado ao longo da vida é louvável e indiscutível, porém, não deve mascarar ou desconfigurar uma realidade existente na Educação brasileira que é a incapacidade do Estado em garantir a devida qualidade educativa. A defesa feita pelo documento em questão, sobre não existir uma idade certa ou errada para aprender não pode ser vista de forma rasa, justamente porque a defasagem idade-série se tornou uma válvula de escape para a expulsão dos jovens com mais de 15 anos da escola regular (Pereira & Oliveira, 2018).

O Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) cita a Resolução CNE n. 1/2000<sup>41</sup> voltada para as diretrizes da EJA e anterior à Resolução CNE n. 3/2010, sendo que a primeira enfatiza o direito à Educação, define a EJA como uma modalidade da Educação Básica, além de estabelecer funções e princípios que se constituem numa mais valia para a referida modalidade. Ainda que já tenham passado mais de 20 anos de sua publicação e outros pareceres e resoluções fossem aprovados de lá para cá (2000-2021), vale a pena acentuar que o documento em voga é consideravelmente completo e teoricamente mais embasado do que a Resolução CNE n. 3/2010. Um dos dados mais reveladores da necessidade de oferta da EJA é apresentada no Parecer CNE n. 1/2000, o qual aponta dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística referentes a quatro anos antes, exatamente no mesmo ano de promulgação da LDB (1996). Quanto aos dados divulgados, demonstram que o Brasil contava com um quantitativo enorme de pessoas analfabetas. O número era de 15.560.260 indivíduos pertencentes à população com 15 anos ou mais, sendo que este conjunto de algarismos representava 14,7% do total de sujeitos dentro dessa faixa de idade, justificando a efetiva necessidade de oferta da modalidade predita, informação relevante para a comparação com a realidade atual.

O Caderno da EJA apresenta seus Eixos Integradores (Cultura, Trabalho e Tecnologias). São eixos que devem se relacionar entre si e dialogarem com os sujeitos da EJA, devendo permear todo o processo de construção do conhecimento (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014, p. 23). Para além dos Eixos Integradores, também apresenta orientações sobre mais quatro questões:

1. Diagnóstico Escolar na EJA
2. Tempos dos Sujeitos da EJA
3. Perspectivas de Avaliação na EJA
4. Formação Continuada e o Material Didático para a EJA

Com relação à primeira questão, o documento supramencionado reforça a importância de realizar o diagnóstico escolar para conhecer o perfil tanto dos estudantes quanto dos profissionais da Educação, pois é um instrumento que contribui

---

<sup>41</sup> Resolução CNE 1/2000 – Diretrizes Curriculares para a EJA [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192)

para o planejamento da escola e a elaboração do PPP. No que se refere à segunda questão, destaca que a compreensão dos tempos dos sujeitos é fator crucial para a adequação da organização pedagógica e operacional de tal modalidade de ensino. Sobre a terceira questão, enfatiza que o processo avaliativo é fundamental para entender se os objetivos propostos foram alcançados, contudo, precisa ser uma ação que leve em consideração a perspectiva de avaliação formativa e contínua que não pode ocorrer somente em momentos fragmentados e descontextualizados do processo de ensino-aprendizagem. Concernente à última questão, ressalta que tanto o Material Didático quanto a proposta curricular e a Formação Continuada de professores são concepções indissociáveis. Especificamente sobre o Material Didático aponta para a necessidade de ampliar o uso para além do Livro Didático, incluindo diversas outras possibilidades de materiais que devem constituir um posicionamento do profissional da EJA. Esse profissional não pode agir apenas no papel de professor, o qual recebe os Materiais Didáticos prontos, mas sim como pesquisador e elaborador de projetos e materiais destinados à EJA (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014, p. 26).

Mais do que concordar, eu defendo o entendimento de que o professor não deve ser um mero reprodutor de materiais elaborados por outros profissionais e que a perspectiva de profissional pesquisador é fundamental para o educador. Vale dizer que não somente para professores da EJA, mas para todos os docentes e de qualquer nível ou modalidade de ensino. Essa linha de pensamento contribui para a Formação Continuada de professores, pois é por meio de um processo crítico, reflexivo, criativo e colaborativo que os conhecimentos são elaborados. Conquanto, esse horizonte não pode obliterar a realidade presente na EJA, na qual muitas vezes nem mesmo o Livro Didático está disponível para servir como norte ao professor. Tampouco, a elaboração de materiais e projetos pode ser interpretada como algo que todos os professores se sentem capacitados para desenvolver.

Dessa forma, realmente tenho que concordar que Material Didático e Formação Continuada de professores são concepções inerentes, as quais amparam uma Educação de qualidade. Porém, é imprescindível esclarecer que a mera elaboração de Materiais Didáticos não significa que a Formação Continuada de professores está garantida dado ser apenas uma das possibilidades. Diria que o processo se dá de maneira inversa, ou seja, é mediante a oferta de Formação Continuada aos docentes

que os mesmos poderão perceber a possibilidade de pesquisar, aprender e elaborar materiais específicos, complementares ou suplementares ao Livro Didático. Mesmo de maneira inversa, continuam sendo duas concepções intrínsecas.

O Caderno da EJA constante no Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) demonstra a compreensão da diversidade presente na EJA ao prezar pelo atendimento das singularidades existentes. Para isso, considera tais ofertas: Educação Especial; EJA nas Prisões; EJA na Educação do Campo; Educação na modalidade Distância; Educação Profissional na EJA; EJA e Diversidade. Particularmente em relação a essa última, ressalta a necessidade de garantir o respeito pela diversidade em tal modalidade de ensino e a importância de relacionar o currículo com as temáticas de gênero, questão étnico-racial, orientação sexual, dentre outras (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014, p. 13).

Por fim, é hora de versar sobre a Estrutura Curricular contida no Caderno da EJA do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), disposta da seguinte forma: o Primeiro e Segundo Segmentos da EJA são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecidas pela Resolução CNE n. 7/2010<sup>42</sup>. No art. 15º de tal resolução apenas são apresentados os componentes curriculares obrigatórios para os Anos Finais do EF, distribuídos em áreas de conhecimento:

1. Linguagens (LP, LM para populações indígenas, LEM, Arte e Educação Física)
2. Matemática.
3. Ciências da Natureza
4. Ciências Humanas (História e Geografia) e
5. Ensino Religioso.

A área de Ensino Religioso é componente facultativo aos alunos (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014, p. 27). Relativamente ao Terceiro Segmento, não será apresentado o detalhamento das áreas, visto que não foi objeto de análise na presente investigação.

A organização curricular dos Primeiro e Segundo Segmentos é composta pelas

---

<sup>42</sup> Resolução CNE n. 7/2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)

mesmas áreas, com alguns acréscimos e diferenciais dependendo de um ou outro, conforme disposição a seguir.

1. Linguagem (LP, LEM, Arte e Educação Física). 1ª a 4ª etapas do Primeiro Segmento não há LEM. 5ª a 8ª etapas do Segundo Segmento não há Educação Física (que retorna somente na estrutura curricular do Terceiro Segmento)
2. Matemática
3. Ciências da Natureza
4. Ciências Humanas. 1ª etapa do Primeiro Segmento: o trabalhador estudante e seus diversos lugares de vivência e participação política. 2ª etapa do Primeiro Segmento: *Diversidade Cultural* do povo brasileiro. 3ª etapa do Primeiro Segmento: Distrito Federal: direitos conquistados, tecnologias e mundo do trabalho. 4ª etapa do Primeiro Segmento: atividades produtivas, cidadania e participação. 5ª a 8ª etapas do Segundo Segmento há especificação de História e Geografia.
5. Ensino Religioso.

Conforme foi realizado com os Anos Iniciais e Finais do EF do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), em relação à EJA identifiquei especificamente a estrutura curricular da LP e LEM, além de aspectos relacionados à *Diversidade Cultural* e à interculturalidade. A organização curricular da LP possui objetivos gerais voltados para o Primeiro Segmento, como: desenvolver a oralidade e a capacidade de escuta com relação à fala e ao tempo e espaço de fala do outro; compreender o funcionamento do sistema de escrita, por meio das características e normas que condicionam seu uso; conhecer, ler e produzir diferentes modalidades de textos de maneira autônoma e; fazer uso dos conhecimentos linguísticos em suas práticas sociais com a finalidade de intervenção e transformação da realidade (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014).

No que se refere aos objetivos específicos da 1ª etapa do Primeiro Segmento, é apresentada uma lista direcionada para práticas de linguagem oral, como leitura em voz alta; perguntas e respostas e; argumentação e debate. As práticas de leitura e escrita são desenvolvidas mediante listas, receitas e instruções; formulários e questionários; anúncios, folhetos e cartazes; bilhetes, cartas e ofícios; jornais; música, poesias, paródias, ditos populares, literatura de cordel, contos, crônicas, fábulas e anedotas; relatos, experiências de vida, biografias e textos de informação histórica e textos de informação científica. Afora os objetivos específicos voltados para as práticas de

oralidade, leitura e escrita, também há outros direcionados para o sistema alfabético e ortográfico (letra cursiva e de forma; maiúscula e minúscula; letra, palavra e sílaba; vogais e consoantes; sentido da escrita; encontros vocálicos e encontros consonantais; segmentação de palavras; acentuação e pontuação). Por fim, são apresentados os objetivos específicos para a análise linguística, como campos e léxicos (sinônimo e antônimo); flexão das palavras e concordância (verbal e nominal); substituição de palavras (pronomes e expressões equivalentes para evitar a repetição de palavras na escrita de textos) (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014). Na 2ª, 3ª e 4ª etapas do Primeiro Segmento a lista de objetivos específicos concernentes à LP mantém o mesmo padrão das práticas de linguagem oral, leitura e escrita, bem como sistema alfabético e ortográfico e a análise linguística que foram realizadas na 1ª etapa, com a inclusão gradual de certa complexidade.

Cumprir lembrar que nas etapas do Primeiro Segmento da EJA, na área de Linguagem, além da LP também há a Arte e a Educação Física, visto que a LEM é ofertada somente a partir do Segundo Segmento. É importante trazer à tona essa lembrança já que a organização curricular da EJA Primeiro Segmento segue uma compreensão semelhante a dos Anos Iniciais do EF, particularmente no que respeita à inserção da *Diversidade Cultural*. Essa aparece como objetivo específico a ser desenvolvido nas práticas educativas de Arte, Ciências Humanas e Ensino Religioso e, repetidamente, a *Diversidade Cultural* não é trabalhada associada à LP, perpetuando o afastamento e a desarticulação entre língua e cultura.

Tal qual a organização curricular da LP possui objetivos gerais voltados para o Primeiro Segmento, também há aqueles voltados para o Segundo Segmento como: empregar a linguagem oral para explicar a compreensão sobre todas as áreas do conhecimento; utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e escritos; desenvolver a expressividade e o domínio das variedades linguísticas na produção de textos orais; proporcionar conhecimento do uso da fala em diversas situações sociais e nos meios de comunicação; fazer uso das informações relevantes contidas nos textos; reconhecer, valorizar e analisar criticamente a linguagem e seus usos e; ampliar a autonomia no domínio da LP.

Relativamente aos objetivos específicos de LP de 5ª a 8ª etapas do Segundo Segmento da EJA, esses não são apresentados separadamente como ocorre no Primeiro Segmento. Em outros termos, não são nomeados por práticas de oralidade,

leitura e escrita; sistema alfabético e ortográfico e análise linguística. Os objetivos são apresentadas conjuntamente, em que compreender, interpretar, analisar e produzir envolvem conteúdos voltados para a produção oral de textos; linguagem verbal e não-verbal; leitura de textos literários e não-literários, poéticos, jornalísticos, midiáticos, tecnológicos e instrucionais; produção de textos (tipos textuais e gêneros textuais); redação oficial e; questões gramaticais com foco na melhoria das produções textuais (classes de palavras, conjunções, pronomes relativos e demonstrativos, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, variedade linguística) (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014).

Além da LP, no Segundo Segmento há a oferta de LEM, especificamente o Inglês. Os objetivos gerais para o ensino do Inglês compreendem: empregar a Língua Inglesa para a ampliação do acesso às artes, à ciência, à cultura, à tecnologia e ao mundo do trabalho de povos “estrangeiros”; construir conhecimento sobre a organização de textos tendo por base os conhecimentos da LM; identificar o uso de determinados termos e expressões estrangeiras na comunicação cotidiana; entender a comunicação como troca de ideias e de valores culturais entre os povos; entre outros. Para esse efeito, os objetivos específicos de Língua Inglesa de 5ª a 8ª etapas do Segundo Segmento da EJA têm ênfase em conteúdos direcionados para o mundo do trabalho. Entre eles estão vocabulário, conhecimentos da vida cotidiana, dicionário virtual, símbolos em Inglês utilizados nas tecnologias e uso do Inglês para acesso a informações culturais (*vocabulary, verb To be, days of the week, holidays, countries, nationalities, occupations*) em que são utilizados como base os conhecimentos linguísticos da LM já adquiridos pelos alunos e que possam contribuir para aproximações com a Língua Inglesa. Essa é uma prática pedagógica fundamental para a aprendizagem de outra língua, contudo, ainda não é utilizada para ultrapassar o hiato existente no ensino da LP, visto que possíveis ligações existentes entre essa e outras línguas contribuiriam para a aprendizagem de estudantes que não a têm como LM.

Particularmente no caso da EJA, os povos de origem indígena e africana são alvo de estudo que compõem o currículo, assim como os primeiros imigrantes chegados ao país, portanto, língua e cultura deveriam ser indissociáveis. Entretanto, sobre a *Diversidade Cultural* os objetivos aparecem em Arte, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso, prática símile ao que é realizado no Primeiro Segmento da EJA e, nos Anos Iniciais do EF. Ou seja, aquela é abordada por

outras áreas diversas, porém não nos objetivos de LP.

É possível concluir com base no estudo do Currículo em Movimento utilizado pela SEEDF (2014, 2018), nomeadamente voltado para a organização curricular da LP, LE e *Diversidade Cultural*, que tanto para os Anos Iniciais e Finais do EF quanto para o Primeiro e Segundo Segmentos da EJA a LP continua a ser trabalhada *a partir e para* a manutenção do monolinguismo. Uniformemente, a *Diversidade Cultural* compõe os objetivos de outras áreas do conhecimento que não a LP. Assim dizendo, seja por professores com formação em Pedagogia seja por professores com formação em Letras/Português que se orientam exclusivamente pelo documento em tela, o ensino da LP acentua a perspectiva de Português como LM desarticulado das possibilidades de projetar o processo de ensino-aprendizagem dessa por meio do diálogo com outras línguas e culturas. Sobre isto cabe lembrar a indispensabilidade da Prática Educativa interdisciplinar e intercultural, a qual precisa ser apreciada e desenvolvida *pelos e entre* os docentes de diferentes formações independentemente de possíveis fragmentações advindas da própria construção dos currículos, particularmente por aqueles com formação em Pedagogia e Letras/Português.

Conforme identificado nos documentos orientadores supramencionados, há questões específicas que influenciam diretamente na EJA. Desse modo, é necessário destacar que muitas crianças e jovens abandonam a escola, sobretudo devido à distorção idade-série, o que gera elevados índices de analfabetismo e a busca pela referida modalidade de ensino em momento posterior. Vale referenciar, ainda, a importância dada à Aprendizagem ao Longo da Vida na EJA. Destarte, serão questões aprofundadas na sequência.

### **3.4.2.3. Distorção idade-série e suas influências na EJA**

Essa distorção é identificada quando há dois ou mais anos de atraso escolar, de acordo com UNICEF<sup>43</sup>. No Brasil, o Panorama da distorção idade-série publicado pelo UNICEF em 2018 demonstra que no país existe mais de sete milhões de estudantes da Educação Básica em situação de distorção idade-série. Dentre este quantitativo, cinco milhões estão no EF e dois milhões no EM. Destaco que os anos escolares com maiores índices de retenção são precisamente aqueles que envolvem

---

<sup>43</sup> Panorama da distorção idade-série no Brasil – UNICEF (2018) <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>

etapas de transição, como o 3º e 6º Anos do EF e o 1º Ano do EM. Urge reforçar que a retenção na mesma série/ano implica prejuízos gravíssimos aos alunos, os quais sofrem maior risco de exclusão e, por consequência, caminham para o abandono escolar. Muitos dos alunos ao se sentirem “fracassados” e “excluídos”, acabam ingressando no meio laboral mesmo que de forma precoce e instável. Portanto, é importante reforçar a necessidade de reflexão sobre esses fatores, os quais precisam ser analisados com maior profundidade, pois é crucial lançar luz sobre o fenômeno da distorção idade-série. Isto porque não basta apenas garantir o acesso à Educação, mas sustentar a permanência e o êxito nessa. Essas são dimensões indiscutivelmente associadas à qualidade da Educação e à formação de professores.

Vale frisar que essa realidade de distorção idade-série, particularmente em âmbito brasileiro, é ainda maior dependendo da região do país (maiores índices nas regiões Norte e Nordeste). Também é preciso registrar os índices de distorção nas escolas em zona rural (maiores nas regiões Nordeste e Sul). Outrossim, é entre as camadas mais vulneráveis da população que a distorção idade-série aumenta (especificamente quando se trata de gênero, cor e etnia). Os maiores índices estão entre os sujeitos do sexo masculino, de cor preta e das etnias indígenas e quilombolas. O panorama apresentado pelo UNICEF foi publicado no ano de 2018, portanto, entendo como um documento atual, porém não há nenhuma abordagem sobre a presença de alunos na condição de I e/ou R nas escolas públicas brasileiras e as dificuldades encontradas pelos mesmos. Dificuldades que certamente trazem consequências para a elevação dos índices de retenção, distorção idade-série e evasão escolar.

Arrazoar os fatos acima foi fundamental para perceber que a EJA é uma modalidade de ensino totalmente singular, precisamente por atender um público que não teve acesso à Educação na idade própria ou porque não conseguiu permanecer e ter êxito nos níveis da Educação Básica. A partir desse entendimento, percebo que há três linhas a serem avaliadas. A primeira está relacionada à presença de um público adulto nas salas de aula da EJA, dado que podem nunca ter frequentado um ambiente formal de ensino. A segunda tem conexão com a chegada de um público jovem, advindo de algum nível da Educação Básica no qual a distorção idade-série ficou deveras elevada e a EJA foi o caminho a ser percorrido, o que atualmente se designa por juvenilização da EJA. Por fim, a terceira e última linha que destaco é precisamente

a busca pela EJA por sujeitos advindos do fluxo migratório atual. Nesse cenário, um dos principais objetivos dos estudantes na condição de I e/ou R na EJA é a aprendizagem da LP. Ademais, o ingresso em turmas da referida modalidade pode ocorrer em qualquer momento do semestre letivo e a falta de comprovação de escolaridade adquirida no país de origem não deve ser empecilho para a matrícula (ainda que em algumas situações ocorra). Na verdade, essas questões também não devem ser impedimentos para a matrícula em qualquer nível de ensino da Educação Básica.

Considerando que anteriormente fiz uma reflexão no sentido de que o panorama apresentado pelo UNICEF sobre a distorção idade-série, do ano de 2018, não contemplou a presença de alunos na condição de I e/ou R nas escolas públicas brasileiras, trago outro documento voltado nomeadamente para a Aprendizagem e a Educação de Adultos, designada por AEA pela UNESCO. Em tal documento consta a presença dos alunos em questão, contudo, cabe reflexão sobre possíveis intenções por trás de uma proposta de Aprendizagem ao Longo da Vida para a EJA na qual alunos na condição de I e/ou R sejam “acolhidos” junto de outros sujeitos que se tornam “visíveis” apenas pelo aspecto da vulnerabilidade e não de suas capacidades, como por exemplo as pessoas com deficiência.

#### **3.4.2.4 Aprendizagem ao Longo da Vida**

Por meio do Institute for Lifelong Learning<sup>44</sup> (Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida), vinculado à UNESCO, são realizadas pesquisas e publicações sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. O desafio de aprimorar a aprendizagem dos adultos está no cerne do mandato global da UNESCO, tendo em vista o Marco de Ação da Educação 2030, o qual prevê a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – A Aprendizagem e a Educação de Adultos. Dessa forma, é por meio do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE)<sup>45</sup> que a UNESCO busca conhecer a realidade para o alcance do objetivo

---

<sup>44</sup> Institute for Lifelong Learning (UIL) <https://uil.unesco.org/unesco-institute>

<sup>45</sup> Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – 4º GRALE <https://www.ufpb.br/aci/contents/eventos/lancamento-do-4o-relatorio-global-sobre-aprendizagem-e-educacao-de-adultos>. Os relatórios anteriores foram publicados nos anos de 2009 (1º GRALE, com a participação de 154 países), 2013 (2º GRALE, com a participação de 141 países) e 2016 (3º GRALE, com a participação de 139 países).

previsto. O 4º GRALE é do ano de 2020 e contou com a participação de cerca de 157 países, no qual é apresentado o entendimento e reconhecimento da Agenda 2030<sup>46</sup> para o Desenvolvimento Sustentável, no sentido de que “todos importam e ninguém, não importando quem sejam e os desafios que enfrentam, sejam deixados para trás”; independente de gênero, idade, etnia, pessoas com deficiência, jovens, idosos, migrantes, povos indígenas; os quais estejam particularmente em situação de vulnerabilidade e, portanto, devem ter acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida por meio da AEA.

No 4º GRALE importa particularmente as questões relacionadas às migrações, contudo considero fundamental apresentar algumas breves considerações sobre como a AEA é conduzida pelos países que participaram desse último relatório. Resumidamente, os dados demonstram que menos de 1/3 dos países (28%) relatou que a AEA teve crescimento no percentual de investimento e orçamento da Educação desde o ano de 2015. Sendo que 17% dos países relataram uma diminuição e, assustadoramente 41% não relataram progressos ou investimentos financeiros. Em 19% dos países o investimento com a AEA foi inferior a 0,5% do orçamento voltado para a Educação. Outros 14% relataram investimento inferior a 1% e até mesmo a descontinuidade da oferta é analisada por alguns países. Dados estarrecedores que, conforme o próprio relatório, confirmam que a AEA permanece subfinanciada. Paradoxalmente, a oferta para os grupos mais vulneráveis da população é aquela que, globalmente, apresenta-se de forma mais desigual.

Sobre o grupo de migrantes, as taxas globais de prioridade nos investimentos com a AEA demonstram que em 26% dos países não há muito investimento para esse grupo-chave, 22% investem de alguma forma, 24% consideram muito importante e 28% não sabem. Esse último percentual referente aos países que responderam não saber qual o investimento em AEA, especificamente para o grupo em questão, é justificado devido aos países não possuírem dados relevantes para relatarem. Os países afirmam não saberem se os migrantes eram a prioridade do Governo para financiamento da AEA. Dos 154 países participantes do 4º GRALE, quase a metade não respondeu à questão

---

<sup>46</sup> Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. <http://www.agenda2030.org.br/sobre/#:~:text=A%20Agenda%202030%20%C3%A9%20um,dentro%20dos%20limites%20do%20planeta.>

relativa à participação de migrantes ou declarou que não sabia, visto que “(...) carecem de dados adequados para desenvolver políticas sobre AEA direcionadas para esse grupo alvo (...) a língua sendo a maior barreira para o emprego entre muitos dos refugiados (...)” (4º GRALE, 2020, p. 148). Logo, é evidente que, independentemente do país as questões que envolvem a língua correspondem a maior barreira para a efetiva integração de sujeitos na condição de I e/ou R à sociedade.

### **3.4.2.5. Níveis atuais de analfabetismo no Brasil**

Consoante os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua<sup>47</sup> sobre a Educação, divulgada em 15 de julho de 2020, a taxa de analfabetismo entre a população entre 15 anos ou mais passou de 6,8% no ano de 2018 para 6,6 %no ano de 2019 (referente ao 2º trimestre de 2019). No entanto, mesmo com a queda nos índices entre a população mais jovem, um aspecto muito relevante deve ser considerado, já que no grupo de pessoas com 60 anos ou mais, o percentual de analfabetos salta para 18%. Essas são pessoas que conforme os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística compõem o grupo de analfabetos absolutos, pois não conseguem ler ou escrever nem mesmo um bilhete simples, totalizando 11 milhões de pessoas no Brasil. Já aqueles indivíduos que conseguem identificar palavras, números, assinar o próprio nome e ler uma frase; são considerados analfabetos funcionais<sup>48</sup>. Esses são interpretados, como aqueles que não conseguem ler um pouco a mais do que uma frase, como por exemplo o parágrafo de um texto da vida cotidiana. Esse grupo totaliza 38 milhões de pessoas no país. Comparativamente, o número de analfabetos funcionais se equipara a praticamente a toda população do estado de São Paulo (41,2 milhões de pessoas).

De acordo com as pesquisadoras entrevistados pela Agência Brasil, Maria do Rosário Longo Mortatti e Maria Clara Di Pierro, o quantitativo de analfabetos se

---

<sup>47</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad/IBGE) 2019, sobre a taxa de analfabetismo. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

<sup>48</sup> *Analfabetismo no Mundo e no Brasil no século XXI* –<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever: <https://agencia.brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,ainda%2011%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos>

mantém alto e não são percebidas perspectivas de melhora devido à falta de investimento na EJA (AEA conforme sigla usada pela UNESCO). Essa compreensão das professoras e pesquisadoras se dá em função de que para qualquer gestor público é muito mais interessante e vantajoso investir na Educação Básica. Segundo a professora Mortatti, o investimento na EJA é “secundarizado”. Já a docente Di Pierro entende que por trás dessa atitude governamental existe uma ideia de que demograficamente haverá a renovação das gerações. Ou seja, as pessoas mais idosas irão morrer e, assim, o analfabetismo absoluto será erradicado. Contudo, essa visão é vista como totalmente descabida pela professora referida, já que por um lado o analfabetismo absoluto continua sendo produzido. E, por outro lado, existe um percentual significativo de analfabetismo funcional no Brasil, mantido pelos próprios sistemas educativos. Independente do analfabetismo ser absoluto ou funcional, para a professora Mortatti ele se mantém resiliente no Brasil. Destaca que tal realidade “reflete a exclusão do passado, faz sombra no presente e mina possibilidades do futuro”.

#### **3.4.2.6. Atuais Diretrizes Operacionais para a EJA**

Para mais, em 2020 foi aprovado o Parecer CNE n. 6/2020<sup>49</sup> sobre o Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA à BNCC (2017). Importa frisar que se trata de uma diretriz operacional, semelhante às Diretrizes Operacionais para a EJA integrante das DCN (2013), não se tratando de uma diretriz curricular. Porém, um novo parecer foi aprovado em 26 de maio de 2021, Parecer CNE n. 1/2021<sup>50</sup>, fruto de uma solicitação de reexame do parecer de 2020. No atual parecer as Diretrizes Operacionais para a EJA estão alinhadas à Política Nacional de Alfabetização, à BNCC e à EJA na modalidade Distância. Ainda que o Projeto de Resolução referente ao parecer atual permaneça sem homologação, vale dizer que apresenta 34 artigos

---

<sup>49</sup> Parecer CNE n. 6/2020. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192)

<sup>50</sup> Parecer CNE n. 1/2021 e sua respectiva Resolução sobre as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização, à BNCC, e à EJA Distância. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192)

com foco no alinhamento descrito anteriormente. Quanto às formas de oferta, constam as modalidades EJA Presencial, EJA Distância, EJA articulada com a Educação Profissional e EJA na perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. A EJA com ênfase nessa última perspectiva aproxima-se das pesquisas e estudos apresentados tanto pelo UNICEF quanto pela UNESCO, respectivamente no que tange à distorção idade-série e à Aprendizagem ao Longo da Vida.

Conforme consta no Projeto de Resolução, resultado da aprovação do Parecer CNE n. 1/2021, a EJA organizada em regime semestral ou modular, por meio de seus segmentos e etapas deverá manter correspondência com os níveis da Educação Básica. O Primeiro Segmento (equivalente aos Anos Iniciais do EF) deve assegurar “pelo menos” 150 horas para os componentes de “Alfabetização” e no mínimo mais 150 horas para noções básicas de “Matemática”. Note que a Matemática é citada, porém, a Língua Portuguesa é tratada como “Alfabetização”. O somatório desses “dois únicos” conhecimentos (Alfabetização e Matemática) deve ter, então, “pelo menos” 300 horas. Já para o Segundo Segmento da EJA (equivalente os Anos Finais do EF) há o objetivo de fortalecer a formação geral articulada à formação profissional. Nesse cenário, a formação geral deve compor 1400 horas e a qualificação profissional precisa somar mais 200 horas, totalizando 1600 horas (Parecer CNE n. 1/2021, Art. 3º). É preciso dizer que a formação no Primeiro Segmento da EJA deverá ser ofertada somente na modalidade presencial (Parecer CNE n. 1/2021, Art. 9º). Já nos Segundo e Terceiro Segmentos da EJA podem ser ofertadas tanto presencialmente quanto na modalidade distância, destacando que nessa última a carga horária deverá ser igual a da modalidade presencial e, particularmente no Terceiro Segmento a modalidade distância é limitada a no máximo 80% da carga horária total (Parecer CNE n. 1/2021, 2021, Art. 4º).

Embora tenha apresentado um panorama geral de como deve ser operacionalizada a EJA a partir da resolução em fase de homologação, nomeadamente nos Primeiro e Segundo Segmentos, volto a atenção para um aspecto de total relevância no que concerne à Aprendizagem ao Longo da Vida. O documento em questão não faz menção aos estudos e pesquisas realizadas pelo UNICEF e pela UNESCO, tampouco se utiliza de amparo teórico qualquer. Contudo, deixa transparecer que o fator distorção idade-série é uma preocupação governamental que seria resolvida unicamente pela proposição da perspectiva de Aprendizagem ao Longo

da Vida. Isso fica claro na proposição constante em seu artigo 8º, no qual são apresentadas as formas de oferta da EJA com ênfase em tal perspectiva. Se resumem a duas formas de atendimento:

I. aos estudantes com deficiência, como Transtornos Funcionais Específicos e Transtorno do Espectro Autista, que em decorrência de suas singularidades devem ter acessibilidade curricular por meio de metodologias e técnicas específicas, tecnologias assistivas e apoio de profissionais qualificados de acordo com as necessidades dos estudantes (Parecer CNE n. 1/2021, Art. 8º);

II. aos estudantes com dificuldade de locomoção; residentes em locais de difícil acesso, em periferias de alto risco social, em situação de privação de liberdade em instituições penais, de forma a oportunizar o acesso à Educação às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes e “outros povos tradicionais”. Todos estes “povos tradicionais” têm o direito à Educação, porém, por meio da implementação de “turmas ou atendimento personalizado” que garantam o acesso curricular, a permanência na escola e resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem (Parecer CNE n. 1/2021, Art. 8º).

Parece que a ideia para a EJA é trazer todos os alunos com o estigma de serem aqueles mais propensos à defasagem idade-série nos níveis da Educação Básica regular para serem atendidos sob a égide da Aprendizagem ao Longo da Vida. Quer dizer, fatalizam o estigma atrelado somente à capacidade de aprendizagem dos alunos, sem considerar todos os fatores relacionados ao ensino e, especificamente aqueles que remetem às “deficiências” dos professores. Por já se encontrarem em repetência por vários anos nos níveis da Educação Básica, a melhor saída torna-se a “romantização” da Aprendizagem ao Longo da Vida. Este é um subterfúgio para expulsar da turmas regulares da Educação Básica alunos vistos como “deficientes”, sejam eles estudantes com deficiência devidamente identificada por meio de laudo médico ou todos os outros também considerados como “deficientes”, já que não alcançam os mesmos resultados esperados dos demais alunos.

Isto posto, entre os considerados “deficientes” estão toda a gama de singularidades representadas nas DCN (2013), com diretrizes adequadas para cada uma

delas, como:

1. Educação Básica do Campo
2. Educação Especial
3. Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais
4. Educação de Jovens e Adultos
5. Educação Escolar Indígena
6. Educação Escolar para Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância, e
7. Educação Escolar Quilombola.

Entretanto, agora também são acrescidos os estudantes na condição de I e/ ou R. Ainda que seja cruel, é preciso dizer que os filhos de sujeitos na condição de I e/ou R em idade escolar adequada aos níveis da Educação Básica, lá serão (in)visibilizados e se tornarão “deficientes”, “estrangeiros” e “estranhos”, os quais irão sofrer com tais estigmas e, assim, provavelmente ficarão retidos repetidamente nos mesmos anos, reproduzindo a triste realidade da distorção idade-série na Educação brasileira. Por conseguinte, farão parte dos números da juvenilização da EJA e serão “incluídos” à Educação por meio de uma perspectiva distorcida de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Cumprе ressaltar que na forma de atendimento I, teoricamente os alunos devem ter acesso a recursos, materiais que garantam a acessibilidade curricular, tecnologias assistivas e o apoio de equipe especializada, o que não é disposto na forma de atendimento II. Além disso, as turmas organizadas sob os princípios de Educação ao Longo da Vida deverão “acolher” os alunos no Primeiro Segmento da EJA, sem referirem a possibilidade de avaliação diagnóstica no momento em que chegam à escola, tampouco que esta deve ocorrer na LM do aluno. Assim, “O seu acompanhamento será feito pela equipe técnica da escola, que encaminhará seu atendimento nos demais segmentos, de acordo com o seu Projeto de vida” (Parecer CNE n. 1/2021, 2021, art. 8º, § 6º).

Por fim, ressalto o que trazem os artigos 15 e 16 do Parecer CNE n. 1/2021 ao discorrerem sobre a Língua Inglesa como componente obrigatória a partir do Segundo Segmento da EJA, podendo a unidade escolar ofertar outras línguas,

preferencialmente a Língua Espanhola, contudo, apenas por meio de Projetos/Programas. Infiro, assim, que não seria de responsabilidade do Governo a disponibilização de professores com formação em outras línguas para o atendimento das demandas da escola.

As questões levantadas até este ponto parametrizam as orientações educacionais brasileiras a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 até as transformações políticas, sociais, econômicas, pedagógicas e paradigmáticas dos dias de hoje. Com efeito, servem como pano de fundo para discussões teóricas mais robustas relacionadas ao ensino da LP no país. Para não concluir e, sim, com a pretensão de dar prosseguimento ao debate crítico no que respeita às permanências e às mudanças ocorridas na história da Educação brasileira, é que as inter-relações entre língua e cultura precisam ser sopesadas.

## Capítulo 4. Inter-relações da Língua Portuguesa com outras línguas e culturas

*Era preciso perceber que para os moçambicanos, os cabo-verdianos, angolanos, são-tomenses e guineenses, o Brasil era uma coisa quase mistificada, era romantizada porque o Brasil representava, um pouco, daquilo que nós queríamos ser. E do Brasil chegava esta solução que era uma língua, que era uma língua outra, que já não era o português de Portugal. O Brasil tinha retirado a portugalidade da língua portuguesa. E era isso que nós estávamos à procura também, não é? (Mia Couto, 2009)<sup>51</sup>.*

A epígrafe acima representa boa parte do que irei abordar a respeito da LP e seu ensino, como as relações de poder que envolvem uma língua; a bicentralidade de sua gestão, conduzida por Brasil e Portugal em detrimento dos demais países; o entendimento de que a LP é uma língua de todos que a usam e se constrói na *Diversidade Linguística e Cultural* existente no mundo; a compreensão da multiculturalidade presente nas sociedades e do monolinguismo/plurilinguismo dos sujeitos. Particularmente no caso de alunos na condição de I e/ou R, é fundamental entender como pode ser desenvolvido o ensino da LP tendo em vista que a maioria não têm essa como LM. Esta realidade exige uma abordagem educacional aberta ao *Outro*, flexível ao diálogo e respeitosa das diferentes línguas e culturas. Para tal, é essencial que seja discutida uma proposta de Educação pautada por diversas concepções.

### 4.1. Língua Portuguesa, uma língua de todos

*Língua Portuguesa e Imigração: Entre Língua de Acolhimento e Língua de Afastamento* (Ançã, 2006).

*É o Mar que une a Língua ou a Língua que une o Mar?*  
(Vieira, 2019)

Com o objetivo de abordar as inter-relações da LP com línguas e culturas diversas, num primeiro momento apresento a minha compreensão sobre LP.

---

<sup>51</sup> Mia Couto e José Eduardo Agualusa – Entrevista ao Programa Sempre um Papo – 26/11/2009. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bE1EMuh\\_Tn8&ab\\_channel=SempreUmPapo](https://www.youtube.com/watch?v=bE1EMuh_Tn8&ab_channel=SempreUmPapo)

Confesso que é inusitado chegar à data de 25 de janeiro de 2021, para sistematizar as questões do presente capítulo, e perceber que somente agora faço a reflexão de que falo *da* LP, porém, não como *minha* língua. Por essa razão preciso lançar luz sobre a minha identidade com a LP já que há tempos estudo os desafios do ensino dessa relacionados ao Contexto Migratório. E, também, porque aprendi a falar em LP, fui “letrada” e “alfabetizada” em LP, sou formada em Pedagogia e professora que ensina a LP. Outrossim, sou uma doutoranda que convive diariamente com a “Língua Portuguesa” (essa não é puramente um objeto de estudo, mas um sujeito que se relaciona e se (re)constrói comigo de forma contínua e dinâmica). Sobre a questão de a língua ser um objeto ou sujeito, Madeira (2011, p. 88) refere que “(...) essa língua sem sujeito porque é ela mesmo o ‘sujeito’ que fala através daqueles que a falam”. Ainda importa trazer para a discussão a relevância dos conceitos de “língua” e “linguagem” pelo entendimento de Mikhail Bakhtin, para assim refletir acerca das fronteiras discursivas entre esses dois viés, desde as possibilidades de comunicação (dialogismo) até a usabilidade dessa língua como uma maneira de se expressar, interagir e se posicionar no mundo (ideologia). Quer dizer, a “língua” como estrutura discursiva representa nossa identidade como sujeitos. Já a “linguagem”, é aquela que atende às finalidades sociais para os processos de interação e comunicação com o *Outro* utilizadas pelo indivíduo num determinado contexto social e linguístico (I. Sousa, 2019, pp. 34-35).

Para Ivan Vale de Sousa, pensando no cenário contemporâneo de ensino-aprendizagem da linguagem, sob a luz da perspectiva do Círculo de Bakhtin, existe uma fronteira externa de autoconsciência em relação a nós mesmos, totalmente diversa daquela que é estabelecida no relacionamento com o *Outro*. Isso significa que é por meio da linguagem que ocorre a interação com o *Outro*, nas fronteiras entre um *Eu* que fala e um *Outro* com o qual nos comunicamos e nos aproximamos (e vice-versa). Reconhecer essa capacidade coletiva/interativa constituída somente por meio da linguagem, passa pela compreensão individual e identitária que estabelecemos com a língua, onde “o sujeito é constituído mediante o princípio da dialogia, alternando-se na ocupação de outro lugar de interação (...) o indivíduo transita entre os papéis social e individual, proporcionando ao processo de comunicação sua instauração (...)” (I. Sousa, 2019, p. 37). Nossa identidade com a língua surge a partir do momento em que refletimos sobre os significados, ideologias

e formas de resistência que se estabelecem entre ela e nós mesmos. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...). A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, 2014 citado por Sousa Junior & Rodrigues, 2019, p. 211). Assim, a LP é a *minha* LM. É a formadora de *minha* identidade linguística. É *minha*, mas não é somente *minha*! Não é de *ninguém*, ao mesmo tempo que é de *todos* que dela fazem uso. É a linguagem de comunicação com os *Outros*. É a *minha* identidade que não impede a relação de alteridade com o *Outro*. Do contrário, essa se (des)faz e (re)faz a todo tempo por meio do diálogo, assim como dos conflitos.

Isto posto, é prudente buscar apoio em *Outros* que também chamem essa língua por sua. Além disso, é de costume citar nomes de estudiosos da área, então, agora posso explicar o motivo das duas epígrafes acima. Na verdade, as duas não são frases que constam nos textos dos autores citados, são o próprio título dos textos. Quando Maria Helena Ançã se propôs a falar sobre Língua Portuguesa e Imigração, língua que também é dela, decidiu abordar o que sabia e sentia naquele momento. Portanto, travou um debate por meio da reflexão de que essa língua pode ser tanto de acolhimento quanto de afastamento. De modo semelhante, José Vieira fez uma reflexão a partir da fala de outro autor, Vergílio Ferreira. Esse último, ao receber o Prêmio Europália, no ano de 1991, discursou: “Da minha língua vê-se o mar”. Tal frase deixou Vieira (2019) intrigado, levando-o a ponderar sobre a LP, língua que também é dele. Ele quis entender a ligação dessa língua como mar. Sua reflexão questiona se “é o mar que une a língua ou a língua que une o mar”.

O que importa a esse respeito é que no momento em que falamos sobre a LP, automaticamente remetemos nosso pensamento para as ligações culturais e afetivas que estabelecemos com essa língua, no sentido de identidade linguística. Ao mesmo tempo, buscamos entender como os *Outros* se relacionam com a *nossa* LM e de que forma diferentes línguas e culturas podem influenciar nossa percepção sobre a LP. Desse modo, a *nossa* língua pode ser uma língua que acolhe ou que afasta, dependendo de como é interpretada por quem a tem como materna (Ançã, 2006). Do mesmo jeito, ela pode unir o mar que nos separa ou trazer mais distância entre as pessoas (Vieira, 2019). Segundo esse autor, é importante registrar a sua multiplicidade,

Celebrar a língua Portuguesa não é somente comemorar esse *obliquo conceito que é a lusofonia*, mas antes celebrar a língua nas suas múltiplas vertentes e variações. Já não importa somente o português europeu. Interessa, agora, escutar esta doce

língua com as variações de Angola, do Brasil, de Cabo Verde, de Goa (Índia), da Guiné-Bissau, de Macau, de Moçambique e de São Tomé e Príncipe”. (Vieira, 2019, p. 2, *grifo meu*).

Para o autor supramencionado, a diversidade de uma língua é fator de riqueza, o que significa dizer que quanto mais variadas forem as suas vertentes tanto maior será o seu alcance. Por esta razão, segundo o mesmo, não é possível dizer que há uma LP, mas várias línguas em português. Diversos autores, escritores e poetas da LP chamam essa língua por sua, sejam eles portugueses; brasileiros; moçambicanos; como Luís Vaz de Camões, Bernardo Soares, Mia Couto, José Saramago, Fernando Pessoa, Olavo Bilac, entre outros (Vieira, 2019). Importa dizer que cada um deles enxerga na língua alguma singularidade para chamá-la de sua. Para o poeta português, Luís de Camões, “a alma da Língua Portuguesa é do tamanho do mar”. Enquanto para Bernardo Soares, “a literatura é a maneira mais agradável de ignorar a vida”. Já para Olavo Bilac, a LP é “a última flor do Lácio, inculta e bela”. Fernando Pessoa usa a LP para falar que “Deus quis que a terra fosse toda uma (...). Que o mar unisse, já não separasse”. Para Mia Couto, por sua vez, “Portugal deu origem a um filho maior que o próprio pai”, ao se referir à LP e ao seu uso no Brasil. Finalmente, para José Saramago “quantas mais palavras conhecemos, mais somos capazes de dizer o que pensamos e o que sentimos”. No que respeita a esses dois últimos escritores, a discussão levantada pelos mesmos trata da diversidade presente na língua, fruto de debate no documentário “Língua – Vidas em Português”<sup>52</sup>, do ano de 2004 (cf. Vieira, 2019).

No documentário, fora os relatos de Mia Couto e José Saramago, há outros personagens que também falam de suas relações com a LP. Posso citar um deles, com o qual tenho maior identificação, João Ubaldo Ribeiro (1941-2014). Um brasileiro, filho de um renomado advogado. Nascido no estado da Bahia, local no qual cursou Direito, mesmo que não tenha atuado e seguido a profissão do pai. Logo depois, partiu para o estado da Califórnia - Estados Unidos da América e cursou Mestrado em Ciência Política. De volta ao Brasil, fez o curso de Jornalismo e Pós-Graduação em Administração Pública. Trabalhou em vários jornais espalhados pelo mundo, além de lecionar Ciências Políticas na Universidade Federal da Bahia. Porém, dentro de

---

<sup>52</sup> Documentário Língua – Vidas em Português <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12045>

poucos anos desistiu da vida acadêmica e retornou para o jornalismo. Tornou-se escritor de livros de contos, crônicas, romances e de literatura infanto-juvenil. Foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, em 1993. Recebeu vários prêmios, como o Anna Seghers, em 1994, e o Camões no ano de 2008, precisamente pelo estilo crítico de suas obras, nas quais abordava a cultura portuguesa, africana e a dos habitantes nativos do Brasil. Foi um escritor que produziu diversas obras literárias em LP, refletindo com vivacidade sua compreensão a respeito das condições sociais do Brasil e da formação da identidade nacional do país. Obras envoltas por uma escrita densa e crítica sobre os sentidos dessa língua no contexto social em que vivia e, sobre como ele concebia a sua língua de uso. A respeito dos sentidos de uso da LP, assim como João Ubaldo Ribeiro também Ana Isabel Madeira refere que a língua precisa ser interpretada em sua forma atualizada. Segundo Madeira (2011), uma língua viva e atualizada (falada e escrita) se transforma em instrumento de comunicação, não sendo possível analisá-la somente sob o viés da linguagem, mas sim daquilo que é feito com ela (cf. Foucault, 2001). A percepção da autora aproxima-se do que falam I. Sousa (2019) e Sousa Júnior e Rodrigues (2019) a respeito dos aspectos dialógicos, porém, também ideológicos que compõem a linguagem e sua usabilidade.

O relato acima, sobre a vida de João Ubaldo Ribeiro, demonstra minimamente como um brasileiro, com diferentes e reconhecidas formações, professor acadêmico, ainda que por poucos anos, conduziu boa parte de sua vida para a produção de obras em LP e, assim, foi digno de várias premiações. É de referir que foi um escritor de obras em Português, sem a formação “acadêmica” em Letras. Exatamente no documentário citado anteriormente, relata que foi convidado para participar de um congresso, no qual deveria falar a respeito da língua nacional do Brasil. Sobre isso, disse: “Eu não vou, não! Não sou Filólogo, não sou Linguista, não sou um estudioso do assunto. Sou apenas um usuário da língua (...)”. Naquele momento, livre de qualquer amarra nacional, intelectual ou acadêmica, falou exatamente como percebia a sua língua. Uma língua muito diversa em certas áreas, ou seja, uma diversidade longe do que poderia ser chamado como “português padrão”. Seria o que Madeira (2011, p. 78) apresenta sobre a percepção do linguista brasileiro, Barbosa Sobrinho, quando o mesmo sugere que a LP possui uma natureza misteriosa do “fluir perpétuo do idioma”.

Voltando ao ponto inicial, no qual trouxe à tona a história de vida e relação com

a LP de José Ubaldo Ribeiro, foi exatamente para tentar entender que falamos dessa língua como a formadora da nossa identidade linguística e, ao mesmo tempo, a usamos como forma de alteridade para interagir com o *Outro* que não tem essa como LM de maneira que a inter-relação das línguas permita conhecer a identidade linguística do *Outro* tanto quanto entender um pouco mais sobre nossa própria identidade, contribuindo para que a interação por meio da linguagem se estabeleça. A propriedade que tenho para falar da LP é similar a de José Ubaldo Ribeiro, porém, com uma diferença. Ou seja, falo como usuária da língua. Entretanto, de uma língua que não cabe dentro dos padrões formais a ela impostos pela colonialidade, o que me faz além de usuária também estudiosa de como ensinar essa língua e suas diversidades, nomeadamente em Contexto Migratório.

É possível perceber que grandes nomes da LP trazem suas percepções diversas a respeito da *nossa* língua. Acrescento, ainda, o escritor brasileiro Rui Barbosa, para o qual “a palavra é o instrumento irresistível da conquista da liberdade”. Curiosamente, até mesmo a escrita do nome do escritor citado anteriormente tem ligação com as “regras” da LP (Ruy ou Rui). Escritor esse que tem sua data de nascimento, cinco de novembro, como homenagem para a comemoração do “Dia Nacional da Língua Portuguesa”, no Brasil. Já em Portugal, essa mesma comemoração é realizada em homenagem à data de falecimento, dez de junho, do poeta português e autor de “Os Lusíadas”, Luís de Camões. Para além de visões estruturalistas de língua, pautadas basicamente no efeito de sentido produzido pela utilização da LP no discurso, torna-se fundamental dizer que os “signos não são o que mais interessa, mas sim as práticas de que os discursos se servem para constituir esses signos como objeto de representação” (Madeira, 2011, p. 79).

A fala da autora supramencionada pode ser interpretada em outro exemplo, além das duas datas comemorativas referidas previamente, realizadas no âmbito do Brasil e de Portugal, como a comemoração do “Dia Mundial/Internacional da Língua Portuguesa”, cinco de maio, realizada anualmente e adotada pela Comunidade de Países da Língua Portuguesa. Parece que essa última data representa um momento de maior integração entre diferentes culturas que falam a mesma língua, no entanto, para Madeira (2011, p. 87) a Comunidade de Países da Língua Portuguesa atua no sentido de não promover a “pulverização” da norma linguística portuguesa, além de celebrar e enaltecer a uniformidade e a

normalização cultural e literária do português como língua comum em detrimento e anulação de outras línguas usadas dentro desta dita “comunidade lusófona” composta por nove países, como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Os respectivos países foram citados em ordem alfabética e, não, por possíveis relações de poder que possam estabelecer com a LP. Depois, além da denominada “comunidade lusófona”, ainda existem diversas outras distribuídas pelo mundo. Para Bastos e Brito (2017, p. 677), não podemos “restringir a lusofonia ao que as fronteiras nacionais delimitam”. As autoras destacam a denominada “diáspora lusa”, a qual espalhou pelo mundo os sujeitos falantes de Português. São locais que dizem ter a LP como língua de uso, mesmo que a utilizem pouco, como Ceilão, Cochim, Damão, Diu, Goa, Macau e Malaca. Vale lembrar que, em Macau, a LP é uma língua cooficial junto do Mandarim.

Relativamente às questões de poder que envolvem a LP, importa registrar que até o início do século XXI, a gestão dessa língua era bicêntrica. Digo, era polarizada por Brasil e Portugal, particularmente no que remete à normatização do idioma (Jesus & Oliveira, 2018). Através do Acordo Ortográfico (1990); a criação da Comunidade de Países da Língua Portuguesa (1996); e a sua integração definitiva, como órgão adicional, ao Instituto Nacional da Língua Portuguesa, em 2005, iniciou uma fase de pluricentrismo para a gestão da língua. A partir desse momento deveria iniciar um abrilhantamento da “Lusofonia”, por meio do fortalecimento das vozes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Jesus & Oliveira, 2018, p. 1045). Fato é que as normas linguísticas e a gestão do idioma compreendem um espaço de exercício de poderes, quer dizer, a língua não está dissociada dos processos de saber e poder relacionados à sua utilização (Madeira, 2011, p. 75). Assim, importa lançar luz sobre essa relação de poder, em consequência do entendimento de que para realmente uma língua ser definida como pluricêntrica, é necessário mais do que um ou dois centros de referência (E. Mendes, 2016; Jesus & Oliveira, 2018). Será a diversidade de cada um desses países que trará a vida necessária para que a LP seja efetivamente pluricêntrica e capaz de unir as pessoas separadas por mares. Da mesma forma que Mía Couto aborda o fato de o Brasil ter retirado a “portugalidade” da língua, no sentido de que cada povo recria a LP no contexto de suas particularidades, Madeira (2011, p. 88) fala que as modificações produzem as

variantes da língua, como em África, aonde “crioulizou-se” (cf. Chabal, 1996).

A autora supramencionada se questiona sobre os “laços” e “nós” da Lusofonia no que respeita aos discursos que afirmam as semelhanças (“parecenças”) e diferenças que nos interligam para além da LP, os quais geram entendimentos de “uniformidade” e “identidade”, que combinados levam à “visão ficcional” da Lusofonia (Madeira, 2011, p. 81). Do mesmo jeito fala Faraco (2012) sobre “utopia ou quimera”, pois entende a Lusofonia como uma forma de manutenção da dominação portuguesa com outras vestes. Para Monica Grayley, há vocábulos como “miragem” e “mito” trazidos por críticos à Lusofonia, contudo, prefere manter certa “cautela científica” e pensar que talvez seja possível aceitar a Lusofonia como um “nome artificial” (Grayley, 2019, p. 62). Neste último parágrafo fiz questão de citar “Monica Grayley” ao invés de somente seu “sobrenome/apelido”, com o intuito de trazer à tona a explicação da mesma para a escrita de seu “nome”. Em conversa<sup>53</sup> com a autora em novembro de 2019, de forma muito tranquila disse-me: “Preferi adotar o uso de meu nome como Monica. Nem Mônica. Tampouco Mónica. Simplesmente, Monica”. Acredito que a intenção da autora tenha sido colocar em prática o que fala, “A lusofonia jamais deve ser polarizada” (Grayley, 2019, p. 63).

## **4.2. A Língua Portuguesa perante a Diversidade Linguística**

Mesmo apresentando a compreensão de que a LP é a *minha* língua de identidade, visto que sou usuária da mesma e a utilizo porque foi aquela que aprendi no contexto brasileiro, é possível dizer que poderia ter outra (as) língua(s) para chamar de *minha* (as), considerando a *Diversidade Linguística* presente no país, porém afogadas no mito do monolinguismo de viés colonial. Diversidade essa que vai desde as línguas indígenas, africanas até as línguas de imigrantes, como a de meus ascendentes (alemães). Atualmente em média 200 línguas permanecem vivas no Brasil, entre autóctones (180) e alóctones (30), porém é um número extremamente enfraquecido

---

<sup>53</sup> Conversa com Monica Grayley durante o II FILP – Fórum Internacional da Língua Portuguesa, realizado na Universidade Complutense de Madrid, entre os dias 13 e 15 de novembro de 2019, momento no qual apresentei o trabalho “Ensino da Língua Portuguesa em Contexto Migratório Brasileiro”. No evento ocorreu o lançamento do livro “A Língua Portuguesa como Ativo Político: Um mundo de oportunidades para os países lusófonos” – Monica Grayley (2019).

em comparação com as cerca de 1500 existentes à época da colonização (Morello, 2012).

É sabido que o empenho por uma língua comum (oficial) pelos países tem associação com os ideais nacionalistas, patrióticos, políticos e econômicos. Reforço, ainda, o fato de que a construção do Estado-Nação brasileiro se deu pela imposição de uma língua em detrimento de várias existentes no país. É o que Madeira (2011, p. 82) chama de espaço unificado e dominado pela “língua oficial”, a qual se torna em “norma teórica de comunicação”. Contudo, evidencio que há cidades principalmente na região Sul do Brasil, nas quais alguns imigrantes mantêm suas LM, ainda que a compulsoriedade do ensino da LP há tempos atrás tenha enfraquecido maiores possibilidades de manutenção dessas. Lamentavelmente, as novas gerações tiveram chances menores de manter viva a língua de seus ascendentes. Porém, há línguas que ainda são usadas; principalmente a alemã, a polonesa e a pomerana, tal como o caso de cidades do estado do Rio Grande do Sul nas quais algumas pessoas ainda falam as duas primeiras línguas aludidas, como Camaquã, Dom Feliciano, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande, Bento Gonçalves, Erechim, Getúlio Vargas e a cidade de Carlos Gomes. Essa última é conhecida como Nova Polônia (Kreutz & Malikoski, 2015). De acordo com informações do Consulado<sup>54</sup> da Polônia no Brasil, a partir do ano de 2020 o ensino da Língua Polonesa passou a ser obrigatório em duas escolas de EF da cidade de Carlos Gomes.

Também no estado do Rio Grande do Sul, em particular na cidade de São Lourenço do Sul uma parcela da população fala diariamente a Língua Pomerana. Especialmente nesta cidade, a primeira vinda de imigrantes foi composta por alemães, contudo, por serem profissionais artesãos não se adaptaram ao trabalho agrícola realizado na “colônia de São Lourenço”, conforme Maltzanhn (2011). Na sequência da primeira parcela de imigrantes alemães, outros vieram, com maior afinidade para o trabalho da agricultura, provenientes da Prússia (Pomerânia). Atualmente, embora ocorra a manutenção da língua, os moradores da cidade não sabem identificar claramente qual é a identidade linguística que possuem. É uma comunidade que se constituiu por meio da identidade étnica teuto-brasileira. Ora a língua é entendida

---

<sup>54</sup> Consulado da Polônia no Brasil – Notícia sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Polonesa, além da Língua Portuguesa, na cidade de Carlos Gomes/RS. <https://www.gov.pl/web/gov/szukaj?query=ensino+do+polon%C3%AAs+nas+escolas+fundamentais+da+cidade+de+Carlos+Gomes+2020&category=kategoria&page=1&size=25>

como alemã, ora como pomerana.

Cumpra (re)lembrar que o Brasil pertence à Lusofonia, todavia, nem todos os habitantes do país são lusófonos haja vista que muitos não têm a LP como LM e de uso cotidiano, como os já referidos povos imigrantes e, de natureza semelhante, os povos indígenas. Para Repetto (2019), a diferença entre os primeiros e os últimos está exatamente no discernimento de que aqueles são entendidos como “estrangeiros” (não-nativos), já esses, como nativos. Assim, surgiram as primeiras propostas de “ensino bilíngue” desde o processo de colonização. No entanto, o autor afirma que a partir da formação dos Estados nacionais, o cenário de políticas linguísticas voltadas para os povos indígenas sempre foi interpretado como um problema carente de ações civilizatórias, “(...) É comum na América Latina o enunciado do “problema indígena”, para se referir aos povos indígenas, como se estes povos fossem um elemento que desafina na pretensa harmonia defendida pelas elites hegemônicas na construção dos Estados Nacionais” (Repetto, 2019, p. 71).

Na continuidade da concepção de Maxim Repetto e doravante às reflexões de Capucho (2006), uma língua materna/nativa está em risco quando sua cultura sofre ameaças, tal como o caso das línguas indígenas faladas no Brasil, dado que hoje são consideradas “minoritárias”, “não-oficiais” e “não-nacionais”. Muito embora seja um fato, em alguns municípios brasileiros as línguas indígenas foram cooficializadas, como o exemplo de São Gabriel da Cachoeira. Este é um município pertencente ao interior do estado do Amazonas, na região Norte do país, o qual faz fronteira com a Colômbia e a Venezuela. Para F. Silva (2013), é o município considerado mais “plurilíngue” do Brasil, composto por 23 línguas indígenas, além do Português e do Espanhol. A autora refere que por meio da Lei n. 145/2002, a Câmara Municipal da cidade referida tornou cooficiais as três línguas indígenas mais faladas na região, a *Baniwa*, a *Tukano* e a *Nheengatu*. A esse respeito, Morello (2012) reconhece a necessidade de promoção da *Diversidade Linguística* presente no Brasil, quando também retoma o fato de a construção do Estado-Nação brasileiro ter como alicerce a LP, e, somente essa. A autora destaca a importância da oficialização nacional da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a cooficialização de línguas indígenas, bem como a implementação

da escolarização bilíngue aos indígenas. Entretanto, entende que chegamos a um momento em que as línguas que ainda permanecem vivas no país, requerem ser afirmadas por meio de políticas linguísticas. Para além da Lei Municipal, n. 145/2002, de cooficialização de algumas línguas indígenas, tal como em São Gabriel da Cachoeira, também há o Decreto Federal, n. 7.387/2010, o qual criou o Inventário Nacional da Diversidade Linguística Brasileira, gerido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, bem como sua gestão é “compartilhada” com outros ministérios, entre eles o MEC (cf. Morello, 2012).

Foi a partir da Lei Municipal, n. 145/2002, e do Decreto Federal, n. 7.387/2010, que outras medidas vieram. São ações que seguem uma tendência mundial, de acordo com Oliveira e Altenhofen (2011), também servindo para o processo de cooficialização da Língua Pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, no estado do Espírito Santo, na região Sudeste do país. No entanto, por mais que seja um avanço no que se refere às questões de *Diversidade Linguística* no Brasil e às inter-relações da LP com outras línguas, é fundamental ter clareza que a cooficialização de línguas é diferente de oficialização. A primeira remete a um processo dado em âmbito municipal, enquanto a última é voltada para o espaço nacional. Ademais, mesmo com a cooficialização há críticas no sentido de que a utilização do Português prevalece em repartições públicas e instituições educacionais em detrimento da diversidade das demais línguas, o que vai contra à Lei n. 145/2002 (cf. Silva, 2013).

O contexto de multilinguismo/plurilinguismo dos sujeitos pertencentes às áreas lusófonas, principalmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, caminha para um *continuum afro-brasileiro* de Português, de acordo com Oliveira e Silva (2018, p. 138). Isso porque no Brasil, conforme já abordado, existem diversas LM e a incorporação de muitos vocábulos de origem indígena e africana à LP, ou seja, é notável dizer que essas línguas compõem a diversidade da LP usada no país. A noção de variantes de uso da LP em diversos países, para além da questão geopolítica também se coaduna com a demografia linguística. Em outras palavras, demograficamente a população lusófona do continente africano já superou o quantitativo de falantes de Portugal e avança para ultrapassar os falantes no Brasil. De acordo com G. Oliveira (2016), e Jesus e Oliveira (2018), a projeção demolinguística para o ano de 2100 aponta para o crescimento populacional em

Angola e Moçambique e o decréscimo no Brasil. Por conseguinte, a maioria de falantes de LP estará reunida na África Meridional na virada para o século XXII. O autor refere que haverá a consolidação da tendência atual, de fortalecimento dos falantes lusófonos no âmbito do continente africano (Jesus & Oliveira, 2018, p. 1046). A relação da LP com outras línguas é indiscutível, porém não devidamente aceitável, pois conforme Oliveira e Morello (2019, p. 56) “uma das ideologias mais fortes do *soft power* brasileiro é a ideia de que brasileiro fala Português, e mais do que isso: só o Português”. Para Gilvan Müller de Oliveira, existe uma percepção de que no Brasil se fala uma só língua, ou seja, ser brasileiro significa falar o Português, o que nessa concepção, são sinônimos. De acordo com G. Oliveira (2009, p. 1920),

Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias.

Essa repressão da qual G. Oliveira (2009) refere é justamente a falta de valorização e reconhecimento das demais línguas existentes no Brasil, como as línguas autóctones e alóctones, além da LIBRAS e as línguas Afro-Brasileiras usadas pelos quilombolas. Assim, o autor entende que o Brasil poderia ser um país com falantes plurilíngues. No entanto, pela resistência linguística existente, podemos dizer que é um país multilíngue. Com olhar aproximado, Silva e Lima (2019) discorrem acerca da heterogeneidade inerente à língua e da percepção sobre o fato de o Brasil não ser um país monolíngue, levando em conta que são faladas aproximadamente 300 línguas no país. Consoante aos autores, amparados pelos dados apresentados por Moita Lopes (2013), nos dias que correm há 274 línguas indígenas somadas às línguas de imigrantes, às línguas de fronteiras e aos usuários da LIBRAS. Todavia, admitem que mesmo assim as escolas continuam a ensinar a LP como LM, sem debater e aprofundar as

questões relacionadas à pluralidade linguística presente no país. Para Gilvan Müller de Oliveira e Rosângela Morello, nem mesmo a extensa fronteira terrestre do Brasil impulsiona o país para modelos comunicativos que envolvam o diálogo bilíngue, tampouco para perspectivas de Interlíngua, Intercompreensão e Interculturalidade. Nomeadamente no que se refere ao Espanhol, a Intercompreensão linguística com o Português é elevada e deveria ser mais bem aproveitada. Parece que o imperialismo linguístico se tornou em nacionalismo linguístico, devidamente demarcado na fronteira com tudo que é hispânico (cf. Capucho, 2006). Assim, o Brasil “ajudava o pequeno retângulo que é Portugal a se posicionar frente à sua vizinha mais poderosa, a Espanha” (cf. Oliveira & Morello, 2019, p. 56).

O imperialismo linguístico abordado por Capucho (2006) parece ser o responsável pelo *linguicídio* sofrido em consequência da colonização, todavia, o próprio nacionalismo linguístico tornou o brasileiro efetivamente monolíngue em Português no momento em que o Estado também agiu com violência na destruição de diversas línguas, assim como se fechou para línguas próximas, como o Espanhol (Oliveira & Morello, 2019). Atualmente parece que vivemos, assim como grande parte do mundo, o imperialismo linguístico absoluto. É absoluto porque é um imperialismo linguístico associado ao imperialismo social, econômico e político, no qual o Inglês impera. A esse respeito, passo a cunhar o termo *globocolonializante* para referir o ideal monolíngue seguido pelo Estado brasileiro, dado que também atende às ideologias de um mundo globalizado uma vez que acentua as diferenças ao aceitar apenas o Inglês como LE, entendida como Língua Franca - e, assim, perpetua a elitização da Educação. Ou seja, a herança da colonização agora se consolida como colonialidade. Esse é um ideal “globalizante” e “colonializante” ao mesmo tempo, portanto, “globocolonializante”.

#### **4.2.1. “Língua Franca” versus “Línguas de Fronteiras”**

A perspectiva *globocolonializante* do Estado brasileiro afirma o Inglês como Língua Franca a partir de sua obrigatoriedade no ensino de LE, por meio da aprovação da BNCC (2017). A costumeira tentativa de impor o Inglês como Língua Franca é a constatação do nítido negacionismo para uma abordagem intercultural da

Educação. Convém frisar que Maria Filomena Capucho alerta para o fato de a visão da interculturalidade se esvaziar na esterilidade de ensino/aprendizagem de uma única LE. De acordo com a autora, essa é uma perspectiva de “uma língua que nos permita comunicar mas não aceder ao outro. Uma língua que evite que nos questionemos sobre os outros e sobre nós”. Assim, é possível identificar a diferença entre código (linguístico) e língua: o código remete para algo técnico enquanto língua é algo humano. Ter o Inglês como Língua Franca é dizer que temos um código franco, o qual fará sentido apenas para alguns. É um código elitizante que “cria o reino dos incluídos e dos excluídos, dos integrados e dos marginais. Do ‘in’ e do ‘out’” (Capucho, 2006, pp. 209-212). Analogamente é o entendimento de Madeira (2011, p. 92) sobre a politização da língua afirmada atualmente, “uma outra dimensão sob o efeito das pressões centralizadoras e padronizadoras dos processos de globalização cultural. A *Diversidade Linguística* tornou-se uma desvantagem competitiva, sobretudo no quadro da hegemonia do inglês como a língua franca do sistema-mundo capitalista”.

Ressalto que, sob este prisma voltado para o ensino obrigatório de apenas uma LE a Educação brasileira reafirma seu interesse em línguas mundialmente mais influentes. De outro lado, as culturas que naturalmente carregam com elas línguas (Línguas de Fronteiras) são preteridas, o que corrobora a percepção de Gilvan Müller de Oliveira sobre o fato de que os cidadãos brasileiros não são nem mesmo bilíngues. Por esse ângulo, o bilinguismo e quiçá o plurilinguismo estão muito distantes de nossa realidade. Vivemos num país multicultural e multilíngue, porém este fator não é valorizado no cenário educacional do Brasil. Por conceber a relevância das Línguas de Fronteiras, invoco à percepção de Maria do Socorro Pessoa, quando fala que conceituar “fronteira” não é algo simples como pode parecer, precisamente porque não pode se resumir à mera interpretação geográfica. Possui um significado mais amplo, em virtude de abranger um espaço incessante de (re)construção. M. Pessoa (2018) fala com propriedade sobre esse ambiente, considerando o trabalho que desenvolveu por anos na fronteira física entre Brasil e Bolívia. Fronteira que, do lado brasileiro se chama *Guajará-Mirim* enquanto no outro extremo, Bolívia, é chamada por *Guayaramérin*. A autora alerta para o fato de que naquela existem singularidades impensáveis em outras fronteiras, as quais somente serão percebidas por quem se propor a atravessar o rio Mamoré. Conforme M.Pessoa (2018, p. 92),

É preciso vislumbrar o viver às margens desses rios, o processo de emigração e de imigração, além dos contatos linguísticos efetuados e concretizados naqueles limites (...) que caracterizam as rupturas fronteiriças: as questões de linearidade, o caráter dinâmico e criativo realizado naqueles espaços das fronteiras.

Paralelamente, S. Ribeiro (2017) refere as faces das regiões de fronteira e os desafios para o ensino de Línguas de Fronteiras, particularmente a partir de sua análise da realidade existente no município de Guaíra/Paraná, o qual faz fronteira com o Paraguai. Naquele ambiente, o ensino e a aprendizagem do Espanhol e do Português ocorrem como Línguas de Fronteiras. Para mais, destaca como relevantes as questões singulares do espaço fronteiriço composto por crenças, tradições e costumes intrinsicamente relacionados com as línguas. Aborda especialmente o ensino da Língua Espanhola como Língua de Fronteira e aponta a pertinência desta oferta para o município citado e a representatividade de vozes que “entram em contato e conflito” justamente pelas línguas e culturas dos dois lados da fronteira física (S. Ribeiro, 2017, p. 6). Para a autora, assim como para M. Pessoa (2018), a fronteira vai além da delimitação física, geográfica e ultrapassa os limites cartográficos, dado que concebe aquela como um espaço de enunciação capaz de enfraquecer o poder soberano e controlador do Estado. Em razão de tal entendimento utiliza a expressão “fronteira geográfica enunciativa”, a qual remete a fronteiras sociais aonde a interação por meio da língua é vista como conteúdo social, que vai além das margens territoriais em que conflitos ao contrário de serem eliminados, são colocados em evidência (S. Ribeiro, 2017, p. 2). Conforme Sturza (2006, p. 29), a “fluidez das relações sociais fez surgir uma fronteira significada bem mais como espaço de interações e muito menos como um território delimitado”.

Faço um paralelo entre a percepção de M. Pessoa (2018) e a Educação, na medida em que apenas aqueles que desfrutarem abarcar o rio Mamoré entenderão as particularidades daquela fronteira. Consequentemente, a Educação somente conseguirá “voar” ao ampliar seus horizontes quanto à *Diversidade Linguística e Cultural* presente no Brasil. Que as incríveis embarcações designadas por “voadeiras”, meio de

locomoção utilizado para chegar até a fronteira Brasil e Bolívia, possam servir de motivação para transformar o ideal monolíngue presente no contexto educacional brasileiro, no sentido de alçar voos mais altos. Além disso, a transformação também passa pela “desconstrução da noção de ‘currículo monocultural’ que ignora alguns saberes para divulgar outros considerados de ‘maior interesse’ na sociedade, dado corresponderem à cultura dominante” (Silva & Ançã, 2018, p. 10).

De outra parte, é nítido o esforço dos países do continente europeu na busca pelo plurilinguismo dos sujeitos. No âmbito do Conselho da Europa a partir do ano de 2001 a ênfase foi promover o plurilinguismo dos sujeitos, em que o “mero bilinguismo” fosse até mesmo rechaçado. Pela minha perspectiva, a ênfase dada ao plurilinguismo é de suma importância, contudo é necessário um olhar crítico a respeito das ideologias presentes por trás das escolhas linguísticas feitas por cada país. Nomeadamente em contexto europeu, ainda que haja a defesa pela formação de cidadãos plurilíngues, existem várias críticas sobre sua concretização nas instituições educativas (cf. Bizarro & Braga, 2004). Uma das dificuldades em, de fato, implementar o plurilinguismo entre os cidadãos europeus talvez esteja diretamente relacionada com a vertente histórica de supervalorização da Língua Inglesa. Tal língua se solidifica quando os cidadãos do país têm a compreensão de que esta é forte e, assim, não se interessam por aprender outros idiomas (cf. Bastos, 2014). Além disso, por ser uma língua benquista entre considerável parte da população mundial em detrimento de outras, também a fortalece. Igualmente, acrescento o fato de que há países que reforçam o poder da referida língua quando a assumem como única LE ensinada nas escolas públicas. Desse modo, o Inglês permanece com um poder inabalável e elevado grau de circulação e hegemonia. A exemplo disso, os países fazem a devida gestão das políticas linguísticas de acordo com o interesse e o ideal linguístico que possuem. Para G. Oliveira (2010, p. 21), “O peso das línguas é um instrumento para analisar e formular políticas linguísticas, tendo por base a situação de uma língua dentro de um mercado linguístico, em comparação com outras línguas que se posicionam dentro de um mesmo mercado”.

Seria factível inferir que o Estado brasileiro vem pautando a elaboração de políticas linguísticas “aproximadas” daquelas existentes em âmbito europeu, particularmente no que respeita a supervalorização do Inglês como LE? Em caso de resposta positiva, isso significa dizer que o plurilinguismo fica cada vez mais distante

e o bilinguismo atenderá o interesse de alguns, porém, muitos outros encontrariam maior benefício para um efetivo bilinguismo se a oferta de LE fosse adequada ao enquadramento geográfico da escola, por exemplo. E, ainda, à demanda advinda dos próprios alunos; conforme o contexto social, linguístico e cultural dos mesmos, tendo em vista a diversidade que sempre existiu no Brasil somada à conjuntura migratória atual do país.

Indo além das perspectivas e conceituações monolíngue, bilíngue ou plurilíngue é fundamental ampliar o horizonte linguístico, pois somente compreender que no Brasil há imensa diversidade linguística torna-se insuficiente na visão de Severo (2013), dado que a mera defesa dessa diversidade não acarreta, fundamentalmente, a promoção da diversidade discursiva com suas diferentes culturas, formas de ser, pensar e agir no mundo. Ao existir uma homogeneização discursiva e um discurso oficial de preservação de identidades e culturas locais que associam tal preservação à conservação de línguas minoritárias, será mantida uma “suposta vontade de conhecer a diversidade linguística” mantida e replicada pelo Estado brasileiro desde o período colonial até os dias atuais, mas não de promover a heterogeneidade discursiva, a qual vai além da manutenção da língua (Severo, 2013, pp. 110-111). Na mesma linha de pensamento, Monteiro e Salgado (2018) também retratam os processos de relação entre as línguas ao trazerem discussões referentes ao crescimento de cidadãos venezuelanos na condição de I e/ou R no Brasil. A partir dessa realidade, o que já ocorria nas fronteiras brasileiras com os demais países da América Latina (contexto sul-americano) foi realçado e a utilização do Portunhol mais ainda. As autoras destacam duas categorizações mais tradicionais sobre a questão dos falantes de Portunhol ao olhar linguístico convencional. Uma delas é a própria “mistura” entre as línguas, muito utilizada pelos sujeitos que vivem nas regiões de fronteira. Já a outra, que não exclui a primeira, é aquela compreendida por alguns linguistas como a Interlíngua, a qual seria uma apropriação mediana da língua que o aprendente passa a falar. No entanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que nenhuma dessas categorias linguísticas toma em consideração que o Portunhol existe desde os tempos de colonização, tanto no Brasil quanto nos países com os quais faz fronteira.

Assim, Monteiro e Salgado (2018) entendem que o Portunhol ganha o *status* de uma língua com existência nas fronteiras de diferentes países, o que designam por Entre-Línguas. A ocorrência e existência dessa língua, de acordo com Monteiro e

Salgado (2018) é até mesmo vista como um monolinguismo em Portunhol, interpretada como um fenômeno decorrente da pobreza e analfabetismo dos sujeitos que a falam (cf. Zilles, 1994). Tal percepção é inaceitável para as autoras, posto que se trata de um olhar reducionista, pois quando essa visão é desafiada por uma concepção que retira do indivíduo a condição de “quase falante de uma ou outra língua” e o insere num espaço Entre-Línguas, é naquele espaço que o mesmo irá construir a sua subjetividade (Monteiro & Salgado, 2018, p. 3). As autoras utilizam as sábias palavras do poeta uruguaio, Fabián Severo<sup>55</sup>, o qual escreve livros em Portunhol, ainda que não haja uma gramática “normativa” dessa língua. É dessa forma que apresenta sua identidade linguística, quando diz que aquela é sua LM. Para as autoras, por meio do Portunhol surge a concepção de sujeito trazida por Severo, o qual é um falante como qualquer um de nós, pois “o inconsciente não cria nenhum obstáculo à mixagem das línguas (...) O inconsciente não é nacionalista nem xenófobo” (Mellan, 1992 citado por Monteiro & Salgado, 2018, p. 3).

Por conseguinte, Monteiro e Salgado (2018) concluem que ao falar em monolinguismo ou bilinguismo, particularmente da forma como é ensinado o Português e o Espanhol nas escolas públicas fronteiriças no Brasil, permanece o ensino de uma Língua Portuguesa única e de uma Língua Espanhola única. E, assim como já sabemos que existem várias línguas em Português e, não somente o Português de Portugal, também há diversas línguas em Espanhol e não apenas o Espanhol da Espanha. Dessa forma, se mantém o ideal de línguas homogêneas, dado que se ensina a norma culta das línguas em detrimento da língua de uso dos habitantes de fronteira. Ao se referirem ao dito bilinguismo trabalhado nas escolas fronteiriças brasileiras, que deveria refletir a *Diversidade Cultural* dos sujeitos que vivem na fronteira, que no caso da pesquisa das autoras volta-se nomeadamente para a fronteira entre Brasil e Venezuela (particularmente nas relações estabelecidas entre os sujeitos das cidades de Pacaraima e Santa Helena), observam que o bilinguismo reforça a aprendizagem gramatical e lexical das línguas. Por mais que atualmente seja praticamente impossível dizer que existem sujeitos completamente monolíngues, a partir de uma percepção mais radical preferem desconsiderar a perspectiva bilíngue para dar lugar ao

---

<sup>55</sup> 26 de maio de 2017 - Portal Galego da Língua conversa com o escritor uruguaio Fabián Severo, nascido na cidade de Artigas, no Uruguai, na fronteira com o Brasil. <https://pgl.gal/fabian-severo-querem-convencer-nos-existe-forma-correta-falar-escrever-espanhol-forma-falar-determinados-centros-dominacao/>

multilinguismo. Todavia, entendem que devido o contexto sociocultural no qual os alunos se inserem, o desafio lançado aos professores é romper com os métodos tradicionais de ensino pautados no padrão de falante nativo. Ou seja, assim como para Canagarajah (2006), Monteiro e Salgado (2018, p.8) ressaltam que o foco não deve ser no erro ou na falta de “competência” linguística numa língua ou outra, mas na capacidade de assumirmos propostas multilíngues e translíngues nas quais os alunos não se apresentem como simples receptores de um conteúdo linguístico, mas sim agentes desse fazer linguístico.

### **4.3. Educação Intercultural: via para encontros linguísticos e culturais**

*A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências(...)* (Fleuri, 2018, p. 43).

Após extensa explanação sobre as questões que envolvem a Educação, as línguas e as culturas, é constatável que as três vertentes estão interligadas, o que torna fundamental aprofundar o conhecimento sobre *Educação Intercultural* e suas possibilidades de contribuir com o ensino da LP àqueles que não têm essa como LM. Dentre os autores que abordam a temática da interculturalidade, destaco alguns, como Abdallah-Pretceille, 2004; Bizarro e Braga, 2004; Candau, 2008, 2016; Capucho, 2006; Demorgon, 2003; Dell’Olio, 2018; Fleuri, 2018; Meunier, 2007; Outeirinho, 2006; Peres, 2006; M. Pessoa, 2010; Ramos, 2009; Repetto, 2019; Shohamy, 2006; Silva e Ançã, 2018; Walsh, 2010 e Zarate, Gohard-Radenkovic e Lussier, 2003. Uma de minhas principais constatações volta-se para o fato de que a maioria deles cita a *Homogeneização*, a *Globalização*, a relação *Eu e o Outro*, a *Colonialidade*, as *Lutas Sociais* e os *Processos Migratórios* como elementos constituintes da efetiva necessidade de voltarmos o olhar para uma postura diferenciada diante da pluralidade de ideias, das diferentes identidades, línguas e culturas.

Importa esclarecer brevemente a interpretação sobre “diversidade”, “multiculturalidade” e “interculturalidade”<sup>56</sup> para que na sequência possa aprofundar

---

<sup>56</sup> Conceitos e diferenças entre “Diversidade”, “Multiculturalidade/Multiculturalismo” e Interculturalidade

a teoria e o conceito de *Educação Intercultural*, pois conforme fala Repetto (2019, p. 77), “o debate sobre conceitos não pode ser simplista”. Desse modo, a diversidade é aquela relacionada a diferentes sociedades, etnias, culturas e línguas. Ademais, a acentuação da diversidade atualmente tem sido diretamente relacionada aos fenômenos migratórios. Contudo, é preciso avançar para os significados e origens da “Multiculturalidade/Multiculturalismo” e da “Interculturalidade”. Nesse quesito, o Multiculturalismo é associado à tradição anglo-saxônica (Inglaterra e EUA), a qual respeitaria as singularidades de cada cultura ao concentrar sua preocupação com o *Outro*, no entanto sem que isso influencie em *Si*.

Consoante Demorgon (2003), a noção original e cronológica da Interculturalidade parte da ideia de Comunicação Intercultural e os problemas culturais advindos dessa nos Estados Unidos. Na sequência, vem a França e o contexto de Interculturalidade que emerge no âmbito escolar em função dos fluxos migratórios e, por fim, as influências do cenário político e educacional geradores de intercâmbios franco-alemães e outros europeus. O autor parte do que chama de novo campo nocional das Culturas e da Interculturalidade, em que compreende os vocábulos Multicultural, Pluricultural e Transcultural como adjetivos desse campo nocional. De outra forma, a Multiculturalidade e a Interculturalidade seriam os substantivos relacionados àquele campo. E, ainda, fala das doutrinas de autores sobre tais palavras, as quais seriam: Multiculturalismo, Multiculturalistas, Interculturalismo e Interculturalistas.

O autor supramencionado ressalta que em relação à Interculturalidade, são os propósitos de ação política que mais se manifestam. No entanto, surgem críticas que divergem quanto a isso, visto que as ações podem ter objetivos puramente nacionais com o discurso de integração das nações. É preciso lembrar que a ação política é constitutiva e aquela que inventou a nação, mantendo-a até os dias atuais. Para Demorgon (2003), a Interculturalidade não deve servir ao anseio de valorizar povos, comunidades e suas culturas, com um propósito “nacional e democrático” em que os cidadãos são todos iguais, pois desse jeito transforma-se em Interculturalismo, o que na visão de Louis Porcher (1981) volta-se para a interação entre culturas diversas. Diferentemente, para Jean-Pierre Gaudier (1993), o

Interculturalismo é um (des)caminho, já que não valoriza as culturas por conta das estratégias de resistência dos imigrantes. Assim, Demorgon (2003) entende que o Intercultural precisa se posicionar entre o Multicultural e ao Transcultural. Logo, “Se ainda não existe uma teoria da interculturalidade é porque é o resíduo de teorias que não conseguiram integrar a sua realidade e o seu significado”. (Remi Hess, 2003 citado por Demorgon, 2003).

A esse respeito, Dell’ Olio (2018) fala que o discurso sobre as formas de “integrar” a diversidade na sociedade que recebe, particularmente no que se refere às questões migratórias, adveio das políticas multiculturais inicialmente utilizadas no âmbito europeu, dado que reforçavam a identidade nacional e enxergavam as migrações unicamente como benéficas ao mercado de trabalho. Para a autora, por este ângulo o Multiculturalismo abriu espaço para ações assimilacionistas e fundamentalistas, as quais não obtiveram o “dito sucesso” nos Estados Unidos da América, Inglaterra, Canadá, Nova Zelândia e Austrália; tampouco em países europeus como França e Alemanha. Em função dos discursos não complexificarem os mecanismos geradores de problemas advindos do Multiculturalismo, o conceito de Interculturalidade surge na Europa entre os anos 80 e 90, costumeiramente utilizado como “sinônimo de diálogo intercultural”, conforme Dell’ Olio (2018, p. 7).

Nesse sentido, o foco é no reconhecimento e na relação mútua entre as culturas, o que significa a interação e a “integração” recíprocas. Para a autora, é uma proposta de convivência harmoniosa e integradora entre as diferentes culturas com o objetivo de evitar o inevitável – os conflitos.

Relativamente à *Educação Intercultural*, inicialmente reforço o entendimento de que a Interculturalidade surge em âmbito europeu em decorrência da imigração na França e suas consequências para as escolas, a partir de 1975. Especificamente sobre a *Educação Intercultural*, se tornou prioridade desde os anos 90 nas instituições educacionais europeias, ainda que de uma forma global o termo já estivesse circulando desde 1975, tendo em conta justamente as crianças imigrantes presentes no contexto francês e o início da elaboração de orientações e documentos para o atendimento das mesmas, bem como abordagens formativas aos professores (Abdallah-Pretceille, 2004; Demorgon, 2003; Meunier, 2007; Zarate et al., 2003).

Sobre isso, Repetto (2019) afirma que os conceitos sobre Interculturalidade são bem explorados tanto na América Latina quanto na Europa, porém, com perspectivas

distintas, dado que em contexto europeu a Interculturalidade surge para pensar os desafios da integração de populações imigrantes advindas de outros países. Do contrário, no cenário latino-americano, as discussões sobre interculturalidade têm relação com a população originária que já vivia no continente anterior aos processos de colonização, portanto, não são percebidas como populações estrangeiras (Repetto, 2019, p. 71). Vale dizer que assim como em contexto europeu houve um direcionamento da perspectiva de Interculturalidade para o cenário educacional, também ocorreu nos países latino-americanos. Todavia, com menor grau no Brasil e maior tendência em países andinos e centro-americanos, de acordo com Repetto (2019). O autor salienta que na América Latina a Interculturalidade aparece inicialmente como uma reivindicação indígena, ao mesmo tempo alerta para o fato de que a centralidade educacional para outras linhas não se compara a de outros países.

As questões que envolvem o *Eu e o Outro* são as palavras ligadas à *identidade e alteridade* que vêm à tona. Por essa razão, é crível dizer que a *Educação Intercultural* passa pela descoberta de nós mesmos, assim como volta o olhar para o diferente de nós. É uma possibilidade de questionar a realidade e, assim, torna-se incapaz de aceitar qualquer viés que possa homogeneizar. Muito embora exista tal compreensão, é importante frisar que a perspectiva intercultural não deve se transformar no que Candau (2008, p. 51) chama de “processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais”. O que a autora busca esclarecer é que não deve existir uma visão essencialista de cultura e identidade cultural, visto que as entende como um processo de construção e reconstrução contínuos. Ou seja, é inegável as raízes de cada cultura, as quais são históricas e dinâmicas e de forma alguma podem amarrar os indivíduos a padrões culturais imutáveis. Na visão de Candau (2008), é inaceitável a homogeneização tampouco a negação de que as identidades são abertas, o que a faz entender que as culturas não são puras. Para a autora, “sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro” (Candau, 2008, p. 51). Vera Candau fala que a *Educação Intercultural* parte da afirmação da diferença como riqueza, a qual precisa deixar de ser interpretada como deficiência (Candau, 2016, p. 11). A autora ressalta, ainda, que a

abordagem do multiculturalismo na Educação se propõe a uma política de universalização da escolarização, na qual “todos e todas são chamados a participar do sistema escolar”, mas sem pautar o fato do caráter monocultural enraizado na sua dinâmica. Dessa forma, Vera Candau reafirma sua posição sobre a interculturalidade como uma abordagem capaz de representar as questões que envolvem as lutas sociais. Portanto, de forma alguma pode ser vista como não-conflitiva, mas sim aquela composta da capacidade de argumentar criticamente com a diferença.

Para Fleuri (2018), os contextos de luta contra os processos de exclusão presentes nas sociedades são os catalizadores da real necessidade de uma abordagem intercultural na Educação. Especificamente em âmbito brasileiro, a dimensão intercultural está sob um manto próprio de significados, de acordo com o mesmo. De antemão é preciso trazer à tona o processo de colonização e de migrações, os quais deixaram intensas marcas na formação da sociedade brasileira. Para o autor, o olhar intercultural sobre a realidade do país se orienta de forma diferenciada do que aquele concebido em âmbito europeu. O entendimento de que o conflito faz parte das relações culturais e, portanto, deve ser resolvido por meio da argumentação (diálogo intercultural), é fundamental. Porém, as formas de relação estabelecidas entre os diferentes grupos étnicos no Brasil precisaram ir muito além da atenção e acolhimento aos “estrangeiros”, segundo Fleuri (2018). Ademais, no Brasil há graves problemas relacionados com a discriminação étnica e social, além do fechamento ao *Outro* e a imagem romantizada de “democracia racial”. Essa interpretação ilusória sobre a formação do povo brasileiro acoberta o real contexto de conflitos estabelecidos pela colonialidade nas relações interculturais (Fleuri, 2018, p. 38).

Ao compreender que a relação intercultural requer a interação entre as pessoas, é imprescindível dizer que essa precisa ser intencional. Portanto, no campo educacional a distinção da perspectiva multicultural para a perspectiva intercultural está exatamente ligada com a maneira de conceber a relação entre as culturas diversas. Não é aceitável apenas reconhecer as diferenças (étnicas, culturais, religiosas) que coexistem num determinado contexto. Desse modo, estaremos somente tomando consciência da diversidade e tentando adaptar estratégias educativas que minimizem os conflitos. Ao contrário disso, como educadores precisamos transpor a Educação Multicultural para a *Educação Intercultural*, a qual somente se efetiva por meio de uma prática educativa intencional em relação às culturas diferentes (Fleuri, 2018, p. 43).

Para o autor a *Educação Intercultural* é um sinônimo de Pedagogia do Encontro.

Ainda que o autor suprarreferido reconheça a cultura como um processo aberto, mutável, em constante evolução e construção das identidades dos sujeitos, cumpre desmistificar a ideia de que toda influência cultural é benéfica, visto que a *Globalização* pode levar à *Homogeneização*. Sobre esta questão é indispensável desenvolver uma visão crítica, pois é presumível que existirão interesses em apagar marcas identitárias e culturais, especialmente aquelas entendidas como inferiores e, portanto, sem direito de existir e coexistir no mundo atual. Conforme Fleuri (2018, p. 34), grupos ditos “inferiores” compostos por etnias, gêneros, linguagens e religiões, são identificados de acordo com as lógicas hegemônicas como “deficientes”. Ressalta que a produção e a reprodução de certos sentidos e simbolismos, são reforçadas e consolidadas por meio das instituições escolares, seus currículos e políticas, de maneira análoga às críticas trazidas por Shohamy (2006). “Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular” (cf. Fleuri, 2018, p. 34). A *Educação Intercultural* entendida pelo autor é aquela capaz de se voltar para o contexto das lutas sociais e os processos de exclusão social, aspectos advindos da colonialidade e da globalização econômica. Para superar essa realidade, uma abordagem intercultural voltada para a Educação precisa ter em conta a singularidade da formação das identidades culturais dos sujeitos.

De forma similar, Rosa Bizarro e Fátima Braga também falam de diversos problemas da sociedade atual, como o neoliberalismo triunfante, o enfraquecimento do papel do Estado, os fundamentalismos de origem étnica e religiosa, a miséria, a exclusão, o desemprego crescente, entre outros. Esses são desafios que exigem da escola e dos professores repensar as estratégias educativas. Para Bizarro e Braga (2004), a *Educação Intercultural* começa quando o docente ajuda o estudante a descobrir-se a *Si* mesmo. Para isso, defendem ser preciso que os professores desenvolvam uma prática pedagógica voltada para a ideia de que a diferença não se encontra no *Outro*, mas no *Eu* de cada sujeito. Somente assim o aluno conseguirá se colocar no lugar do *Outro* e desenvolver a empatia e o respeito pela pluralidade. Com percepção semelhante, Peres (2006) fala que atualmente a escola pública e os professores estão desafiados pelo que chamamos de *Globalização*. Para o autor, o acelerado processo das migrações humanas, as quais envolvem questões étnicas e culturais; impingem a todos nós repensar o papel da escola e a prática dos docentes neste contexto. Para isso,

entende que é necessário falar em Educação Antirracista e Anti-xenofóbica, exigindo para tal uma *Educação Intercultural*. Da mesma forma, Ramos (2009) enxerga no contexto do mundo *Globalizado* o centro das preocupações dos Estados, o que exige um reposicionamento nas ações pedagógicas, comunicacionais e interculturais. Para a autora, “A experiência da diversidade, da alteridade e da complexidade estão no cerne da interculturalidade, implicando um novo paradigma e abordagem. O paradigma intercultural no âmbito da *Diversidade Cultural* vem desafiar os paradigmas tradicionais em nível educacional (...)”. (Ramos, 2009, p. 16).

Sobre a *Homogeneização*, importa para Outeirinho (2006) que a preocupação não deve ser a unificação, já que uma cultura não pode ser de maneira nenhuma considerada monolítica. Diferentemente, para a autora a cultura se constrói por meio de um constante processo relacional com o *Outro*. Segundo a mesma, a perspectiva intercultural de Educação advém “(...) da necessidade de integrar grupos minoritários, antes do estímulo à tomada de consciência, junto do estudante, da existência de uma realidade multicultural cada vez mais alargada e que, só por ingenuidade ou por distração, podemos considerar distante de nós” (Outeirinho, 2006, p. 175). Por fim, de forma crítica e respeitadora das diferentes identidades, culturas, línguas maternas e não-maternas, M. Pessoa (2010) aborda a necessária discussão a respeito da formação de professores para a convivência com o *Outro* e o respeito à sua singularidade. Para a autora, caso isso não ocorra nos cursos de formação superior de professores, é preciso uma reflexão crítica capaz de tomar consciência e abrir os olhos ao *Outro*, presentes no contexto das salas de aula, pois “faz-nos admitir quão vasto é nosso desconhecimento quando se trata de considerar o *Outro* em sua essência de ser humano” (M. Pessoa, 2010, p. 163).

Muito embora a *Educação Intercultural* seja uma abordagem pouco estudada e trabalhada no Brasil, mesmo diante de tamanha pluralidade cultural presente no país, Fleuri (2018) refere que especificamente sobre a cultura há projetos e experiências voltadas para as escolas indígenas e movimentos de caráter étnico, contudo, são escassas as discussões a respeito de uma perspectiva educativa que de fato considere a amplitude cultural existente no Brasil, conforme já evidenciado por Repetto (2019). Por outro lado, uma proposta educacional voltada para o respeito à diversidade e à interculturalidade surge “originalmente na América Latina”, a qual

já trazia a preocupação para essa temática antes mesmo da atual valorização direcionada para a mesma, advinda de autores estadunidenses e europeus (Fleuri, 2018, p. 34). Para o referido autor, tal abordagem já existe há décadas, porém não era denominada por *Educação Intercultural*. Entretanto, foram várias as experiências educativas em diversos países da América Latina surgidos a partir da necessidade de atender as demandas de diferentes grupos sociais e culturais à margem da sociedade. De acordo com Fleuri (2018, p. 35), “a partir dos anos cinquenta, os movimentos de cultura popular – e que posteriormente vieram a ser denominados de ‘educação popular’ – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares”. Relativamente ao Brasil, a valorização da cultura popular surgiu através de iniciativas dos Centros Populares de Cultura, Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular e a Educação de Adultos proposta por Paulo Freire, com foco na cultura. Entretanto, com o começo do Regime Militar de 1964 houve rígido controle e censura aos movimentos sociais e culturais, os quais foram sufocados e, assim, se consolidou a homogeneização cultural. Foi a partir dos anos 70 que movimentos de base e sindicais voltaram à tona em prol de interesses distintos, como econômico-políticos, socioculturais, de direitos humanos, entres outros. Para Reinaldo Fleuri, as lutas que emergiram de tais movimentos provavelmente fecundaram a *Educação Intercultural* na América Latina e, nomeadamente no Brasil, mesmo que não fosse assim denominada.

Linearmente ao pensamento de Fleuri (2018), Munsberg (et al., 2018) arrazoam o debate sobre *Educação Intercultural* com viés decolonial presente nas reflexões e investigações contemporâneas voltadas para um “pensamento outro” em detrimento daquele defendido pela modernidade eurocêntrica. O objetivo dos autores volta-se para a possibilidade de um currículo escolar decolonial no cenário brasileiro, visto que as discussões no contexto amplo da América Latina já existem, porém, no Brasil ainda é uma prática complexa e desafiante tratar da decolonização da Educação, ainda que na conjectura atual em que se vive, a qual exige dos educadores outro olhar e outra

formação, seja inicial ou continuada. Por mais que no âmbito latino-americano a diversidade histórica e cultural apresente semelhanças no que se refere aos processos de formação dos Estados-Nação, argumentam que existe um estranhamento da sociedade e, das elites brasileiras em especial, com relação às outras nações da América Latina. Desse modo, entendem que a *Educação Intercultural* pode promover a decolonialidade, por meio de um “giro decolonial”, um “pensamento outro” que se efetive na construção de uma “sociedade outra”, na qual os velhos e cristalizados discursos discriminatórios sejam superados. Vale frisar que Munsberg (et al, 2018) embasam suas percepções em autores de países como Peru (Aníbal Quijano), Argentina (Walter Mignolo), Porto Rico (Maldonado-Torres), Equador (Catherine Walsh), entre outros; o que comprova o estranhamento brasileiro com os demais países latino-americanos e a dificuldade de implementar uma abordagem educacional intercultural e decolonial no país.

Para Catherine Walsh, a interculturalidade tem se tornado num modismo nos últimos anos, todavia, o que realmente importa são as políticas públicas e reformas educacionais estabelecidas a partir do resultado das lutas dos movimentos sociais. Do mesmo jeito, percebe como fundamental as demandas por reconhecimento de direitos e mudanças sociais diretamente relacionadas com a globalização e as perspectivas agregadas a ela, como a colonialidade, o poder e o capital. Walsh (2010) argumenta que a *Educação Intercultural* somente terá o devido impacto ao ser assumida de maneira crítica e como um ato político-pedagógico (cf. Paulo Freire, 2004). É por meio dessa ação política-pedagógica que a Educação será capaz de intervir na (re)construção da sociedade, a qual exige a (des)construção das estruturas raciais, inferiorizadoras e desumanizadoras instauradas pelas perspectivas coloniais. Para a autora, desde os anos 90 existe na América Latina uma nova atenção relacionada às questões étnico-culturais com o intuito de confrontar a discriminação, a exclusão e o racismo. Assim, interpreta a interculturalidade como um termo da “moda”, pois entende que é utilizada em diferentes contextos e interesses sociopolíticos opostos. Porém, na conjuntura mais atual, associa aquela a três perspectivas: a *relacional*, a

*funcional* e a *crítica*. No que concerne à primeira, seria a mais básica ligada às trocas culturais entre as pessoas, suas práticas e seus saberes, bem como seus valores e tradições culturais diferenciadas. Por essa razão, Walsh (2010) aproxima-se da fala de Fleuri (2018), visto que tanto no Brasil quanto no Equador e, na América Latina em geral, podemos dizer que a interculturalidade sempre existiu, em função do contato com os povos indígenas e afrodescendentes. Sem embargo, a autora faz uma crítica sobre a referida perspectiva, dado que pode evidenciar um significado carregado de intencionalidades sociais e políticas, visto que por ser definida como *relacional*, tende a minimizar os conflitos e as disputas de poder, dominação e colonização.

A segunda perspectiva apresentada por Walsh (2010) é aquela com raízes no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, sendo através deste reconhecimento que a perspectiva *funcional* procura estabelecer o diálogo e a tolerância. Do mesmo modo, a autora também faz uma crítica a esta, considerando que a dita funcionalidade não se propõe a discutir e indagar as causas das desigualdades sociais e culturais, tampouco questiona as estruturas do sistema, permitindo a manutenção de uma lógica neoliberal. Conforme a autora, seria o que vários autores vêm denominando como “a nova lógica multicultural do capitalismo global”. A última perspectiva trazida ao debate por Walsh (2010) é exatamente aquela que adota, a *interculturalidade crítica*. Conforme a autora, essa é a que entende a diversidade como a própria diferença, mas advinda de um problema estrutural-colonial-racial. É reconhecer que a diferença se deu dentro de uma estrutura colonial de poder racializado e hierarquizado, no qual os brancos estão na posição superior e os povos indígenas e afrodescendentes em posições inferiores e subalternas. Logo, entende a interculturalidade como uma ferramenta que se efetiva a partir daqueles vistos como subalternos em oposição à perspectiva funcional que se constrói diante de uma realidade elitizante e de manutenção das estruturas de poder. O entendimento de Catherine Walsh e Reinaldo Fleuri se encontram no cruzamento de ideias a respeito dos graves problemas sociais oriundos das relações coloniais violentas e

devastadoras das identidades culturais. Ambos percebem que os contextos de luta, tal como a valorização do potencial crítico e educativo dos conflitos podem deslegitimar a dominação e a subjugação das minorias culturais. Para Walsh (2010), a interculturalidade crítica não existe, é algo por construir.

É preciso destacar que dentro do cenário de lutas envolvendo os processos de colonização e imigração, existem diferenças abismais entre os continentes europeu e latino-americano. Portanto, sobre o entendimento de *Educação Intercultural* trago a percepção de Sequeira (2012), a qual fala precisamente sobre essa questão na forma de questionamento. A autora indaga se a “Comunicação Intercultural” é uma utopia, a partir de seu contexto cultural e geográfico, especificamente o continente europeu. Todavia, traz ao debate autores de diversos países que também questionam essa possibilidade. Cumpre assinalar que a autora em questão destaca a preocupação europeia com a abordagem cultural no ensino de línguas a partir dos anos 90, incisivamente provocada pelos movimentos migratórios, os quais levavam para dentro da escola culturas e línguas afastadas dos “currículos tradicionais”. Contudo, Sequeira (2012, p. 305) critica as tentativas efetivadas junto aos grupos culturais minoritários, pois o discurso de uma Educação orientada para a cidadania e os direitos humanos cai por terra quando esta tem um viés puramente nacional. De acordo com a autora, a abordagem intercultural requer uma “pedagogia da relação”, porém esta não fica alheia a uma perspectiva imaginativa de paz social de raiz utópica (cf. Christian Alix, 1989). Por esse motivo, a perspectiva intercultural precisa afirmar uma postura contra-hegemônica de construção civil, política e educacional e, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que ela realmente não existe, mas eticamente deve ser compreendida como um projeto a ser construído. Ainda com a presença de conflitos, que eles se transformem em oportunidades para a construção, a transformação da utopia em realidade e a reconstrução das identidades e enriquecimento dos encontros interculturais (Candau, 2008; Fleuri, 2018; Sequeira, 2012; Sequeira & Cardoso, 2020; Walsh, 2010).

A partir de então é preciso avançar para outras formas possíveis de ensino,

considerando a presença de alunos na condição de I e/ou R nas escolas brasileiras, os quais não têm a LP como LM. Portanto, será por meio da *Educação Intercultural* que pretendo aprofundar as possibilidades de ensino da língua usada no Brasil, diretamente relacionada com as culturas que dela fazem parte e compõem a diversidade linguística da própria língua. De maneira semelhante, será a *Diversidade Cultural* presente na língua do *Outro* que fará com que realmente a *Educação Intercultural* contribua para a aprendizagem da LP por sujeitos na condição de I e/ou R e a reflexão sobre a própria LM possa acontecer pelos brasileiros. Considerando o dever ético de construir a *Educação Intercultural*, é chegada a hora de transformar o desafio em oportunidade. No caso específico desta investigação, o desafio é precisamente o ensino da LP em Contexto Migratório. Para tal, é imprescindível estabelecer estratégias que promovam a *Educação Intercultural*, por um prisma dialógico, crítico, reflexivo, decolonial, insurgente, colaborativo e por um propósito social de agir no mundo.

Esse tipo de abordagem poderá contribuir para a definição de propostas diferenciadas de ensino e para a Formação Continuada dos professores, bem como orientar a elaboração adequada de diretrizes voltadas à Educação para alunos na condição de I e/ou R. Assim, diferentes perspectivas e abordagens ligadas ao ensino de línguas precisam ser desenvolvidas. Para versar toda esta teia de conceitos, interpretações, perspectivas e experiências; pautarei as discussões nos estudos de diversos autores, como R. Amado (2013); Ançã (2002, 2003, 2006, 2007, 2008); A. Andrade (1997); M. Andrade (2009); Bagno e Rangel (2005); Barbosa (2017); Barbosa e Ruano (2016); Barbosa e Bernardo (2017); Bulla (et al., 2017); Cerqueira e Andrade (2004); Diniz e Alves (2018); Gelatti (2016); Grosso (2010); Leiria (2004); Moita Lopes (2006); Nóvoa (2017); Pennycook (2006); G. Pereira (2017); Queiroz (2020); Reste (2015); Schoffen e Martins (2016); Sequeira e Cardoso (2020); Spinassé (2006), entre outros.

#### **4.4. Língua Portuguesa como Língua Não Materna para Imigrantes e/ou Refugiados**

Com o objetivo de contribuir para uma proposta de Educação aos alunos na condição de I e/ou R, particularmente àqueles que buscam o ensino/aprendizagem da LP em escolas brasileiras e são oriundos de outros países que não falam o Português, a base para as construções seguintes será o entendimento do ensino do PLNM. Conquanto, também comungo a percepção de que não há um conceito que consiga sozinho superar o desafio do ensino da LP a sujeitos que têm essa como Língua Não Materna (LNM).

Partindo do princípio que um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes que atuam em Contexto Migratório, particularmente em âmbito brasileiro, é o ensino da LP numa perspectiva outra que não seja de LM, existem diferentes abordagens que precisam ser analisadas. No entanto, é preciso deixar claro que existem certas diferenças entre elas, sobretudo no que se refere às singularidades do público ao qual se propõem atender. Ademais, algumas disputas acadêmicas e (ego)ístas em defesa de uma ou outra também maculam as diferentes linhas de ensino do PLNM. Não obstante, o que realmente merece preocupação é que, assim como já demonstrado anteriormente, o histórico educacional brasileiro e a herança colonial continuam presentes na forma como a LP é ensinada nas escolas - aquela que foca na LM e na manutenção do monolinguismo. No entanto, há outros conceitos utilizados na área de ensino de línguas, para além do Português Língua Materna (PLM). Entre esses existe o de Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua Segunda (PLS), Português Língua Adicional (PLA) e Português Língua de Acolhimento (PLAc), todos abrigados sob o PLNM. Vale dizer que o PLAc costumeiramente é atrelado às singularidades educacionais de alunos na condição de I e/ou R. No Brasil, sua oferta em regra ocorre por meio de ações pontuais desenvolvidas por instituições da sociedade civil e através de cursos de extensão promovidos pelas universidades. Ou, ainda, por parcerias formadas entre essas últimas e algumas escolas da rede pública de ensino.

Com efeito, parece um tanto óbvio, mas acredito que seja importante abordar o conceito de LM, pois seria aquela língua que ao associar-se ao nome da “mãe”, leva a entender que materna seria a primeira língua. No entanto, além desta

denominação menos inequívoca, comparada com os demais conceitos, também deve ser levado em consideração o fator identitário associado a essa língua, sendo aquela “na qual se pensa ou que se domina melhor” (A. Andrade, 1997, p. 54). Para incrementar a compreensão do conceito de LM, vale a aproximação com a realidade vivida nomeadamente por crianças saídas dos meios migratórios, pois estas estarão sujeitas a dois sistemas linguísticos que contribuirão para a formação de suas identidades, considerando que a língua dos pais não será a língua da comunidade acolhida e, ao aprender as duas, o indivíduo terá mais de uma língua “primeira”, tratando-se de um bilinguismo (Cerqueira & Andrade, 2004; Spinassé, 2006).

Com relação a uma LS não é necessariamente uma segunda, no sentido que terá uma terceira ou uma quarta e assim sucessivamente. “Segunda” se relaciona com outra que não a “primeira” entendida como materna (Ançã, 2005; Spinassé, 2006). A LS pode ser entendida como uma não-primeira-língua, diferenciando-se do conceito de LE, pois aquela é aprendida devido à necessidade de comunicação e dentro de um contexto de socialização. Geralmente é uma das línguas oficiais de um país, sendo indispensável para a participação na vida política e econômica do Estado. Pelo contrário, a LE não serve necessariamente para a comunicação no território onde o sujeito habita, dado que não é essencial para a integração. Posto isso, é perceptível que a aprendizagem de uma LE não estabelece uma aproximação tão intensa como a LS, a qual exige um contato mais veemente com o meio físico e geográfico, bem como com a nova língua, desempenhando um papel vital na sociedade (Leiria, 2004; Spinassé, 2006). A distinção entre os dois termos fica mais clara diretamente pela fala de Isabel Leiria,

(...) o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não têm qualquer estatuto sociopolítico. (Leiria, 2004, p. 1).

Quanto ao conceito de Língua de Acolhimento (LAc), surgiu na LP e em Portugal, a partir do ano 2000, quando o país teve um aumento significativo de imigrantes oriundos de países do leste europeu e dos continentes asiático e africano, por mais que os últimos já tivessem chegado ao país logo a seguir às independências,

a partir do ano de 1975. A partir de então, Maria Helena Ançã começou a defender a utilização da expressão LAc<sup>57</sup> para as situações de aprendizagem da LP pelos imigrantes e pelos seus filhos (Ançã, 2002; Ançã, 2003). Na mesma perspectiva, Grosso (2010) afirma que a utilização da expressão LE, bem como as ações educativas com tal propósito em sala de aula, devem ser evitadas junto ao público na condição de I e/ou R, por ser este um conceito *ostracizante*, tendo em conta que exclui, marginaliza e isola, sendo inversamente proporcional ao conceito de LAc.

Distingue, por seu turno, que a LAc se propõe a acolher e sua aprendizagem se torna fundamental, sem desconsiderar a LM e a cultura dos diferentes sujeitos, as quais devem ser mantidas e valorizadas (R. Amado, 2013; Grosso, 2010). Cumprir dizer que ao citar Maria Helena Ançã como a precursora na utilização da expressão LAc no âmbito de Portugal, não posso deixar de acrescentar trabalhos e pesquisas desenvolvidas pela mesma, por demonstrarem a vasta experiência que possui na área de PLNM. Segundo ela,

O grande desafio actualmente é repensar o papel da Língua Portuguesa na sociedade e na escola onde a *Diversidade Linguística e Cultural* se faz sentir, de modo que o Português seja, de facto, uma língua de acolhimento, no seu sentido literal (refúgio em casa, forte, cidade, praça). (Ançã, 2005, p. 39).

Outrossim, vale apresentar um projeto que coordenou, reconhecendo que a LP se apresenta atualmente com “outros contornos e outros públicos” (Ançã, 2008, p. 74). Dentre suas várias contribuições para a área de PLNM/PLAc, o projeto desenvolvido na Universidade de Aveiro, intitulado “Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal”<sup>58</sup>, se iniciou no mês de março do ano de 2005 e foi concluído no mês de setembro do ano de 2007. O objetivo que norteou este projeto “centra-se na análise das atitudes de não nativos face à LP, cruzando o lugar simbólico que os sujeitos atribuem à aprendizagem da língua com a relação entre o seu domínio e a integração social” (Ançã, 2007, p. 7). Para este efeito, foram selecionadas três comunidades com expressão em Portugal: a comunidade cabo-verdiana, a ucraniana e a chinesa<sup>59</sup>. Como último propósito, o

---

<sup>57</sup> Ançã traduz a expressão *langue d'accueil* utilizada pelos suíços Georges Lüdi e Bernard Py, em *Être Bilingue*, de 1986, conceitualizando-a.

<sup>58</sup> Projeto aprovado e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT e pelo POCI 2010 e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER.

<sup>59</sup> São comunidades de diferentes ‘gerações migratórias’ em Portugal: a cabo-verdiana mais antiga, a ucraniana já com

projeto pretendeu contribuir para a consolidação da área de PLNLM.

Isto posto, a partir das pesquisas da autora referida acima, resalto dois pontos chave no que se refere ao ensino para alunos na condição de I e/ou R. O primeiro é o fato de Ançã (2008) identificar que hoje existe um público diferenciado em busca do aprendizado da LP, exigindo outras formas e práticas apropriadas ao ensino do Português. O segundo ponto está diretamente relacionado ao primeiro, visto que Ançã (2005) resalta o maior desafio à nossa frente atualmente, que é (re)pensar qual o papel da LP na sociedade e, particularmente nas escolas. Para que o primeiro se efetive, é necessário que o segundo o anteceda. Por outras palavras, a presença de estudantes na condição de I e/ou R nas escolas exige reflexão e ação voltadas para o ensino da língua numa perspectiva de PLNLM, no qual as singularidades linguística e cultural dos sujeitos não sejam unicamente respeitadas, mas interpretadas como uma via para o diálogo crítico e a aprendizagem mútua. Se é na escola que esse ensino acontece, ele irá desafiar cada educador a (re)pensar o papel da LP e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Ainda sobre PLAc e LAc, autoras brasileiras como Barbosa e Bernardo (2017) e G. Pereira (2017) trazem suas considerações. Quanto às primeiras, destacam o fato de que a LAc deve ser considerada como aquela que retoma aspectos e configurações de diversas nomenclaturas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas, porém com especificações próprias voltadas para o Contexto Migratório. Barbosa e Bernardo (2017) ainda ressaltam que cabe aos professores transformarem essa necessidade de aprendizagem da língua do local de acolhimento, percebida por elas como urgente, em estratégias e ações com vistas à plena integração de alunos na condição de I e/ou R à sociedade. Nesse sentido, igualmente asseveram que a LAc deve instigar uma reformulação do papel da formação dos professores que atuam em Contexto Migratório. No tocante às especificidades requeridas dos professores para o ensino da LP ao público em tela, bem como da escola em geral, torna-se também uma responsabilidade do Estado que tais profissionais estejam preparados para suas funções. Ou seja, as estratégias e ações referidas por Barbosa e Bernardo (2017) praticamente não acontecem evidentemente pela ausência de formação de professores voltada para as diferentes questões que envolvem a temática migratória dentro da escola, particularmente aquela associada ao ensino da LP.

---

bastante peso na altura da submissão do projeto, e a chinesa que se começava a instalar em Portugal.

A esse respeito, G. Pereira (2017) fala da desumanização dos indivíduos tomando por base a ótica freiriana. Para a autora, a falta de acesso dos cidadãos na condição de I e/ou R aos seus devidos direitos, entre eles o direito à Educação no novo país, é semelhante à relação opressor/oprimido abordada por Freire (1987). Assim, tais indivíduos têm roubados os seus direitos, o que lhes retira a humanidade e os torna em sujeitos oprimidos (G. Pereira, 2017, p. 124). Na concepção da autora, o opressor e detentor do poder é o Estado e seu sistema político escolar, o qual se omite e perpetua um sistema de ensino desigual, no qual a desigualdade ocorre quando os referidos alunos buscam o aprendizado da língua, porém essa acaba se tornando um fator de afastamento (cf. Ançã, 2006), tendo em conta a ausência de ações e de uma proposta de ensino de PLNM a alunos na condição de I e/ou R. O direito à Educação é garantido por meio de ordenamentos jurídicos migratórios e educacionais brasileiros, todavia, é nítida a deficiência no ensino do Português para pessoas que chegam ao país, em geral em situação de vulnerabilidade econômica e social, advindas dos processos de imigração e refúgio, de acordo com R. Amado (2013). A concepção de vulnerabilidade de Rosane de Sá Amado será questionada mais à frente por outros autores.

Em âmbito brasileiro, na maioria das vezes, sejam crianças, jovens ou adultos, o aprendizado ocorre em turmas da Educação Básica pública, nas quais se continua planejando o ensino apenas para os sujeitos que têm a LP como LM (Diniz & Neves, 2018). Na verdade, o que temos é a oferta de PLE, quase sempre por meio de instituições educacionais privadas e direcionado para indivíduos estudantes de intercâmbio, turistas e empresários de multinacionais, os quais normalmente almejam aprender a LP para interesses pontuais, pois geralmente permanecem por pouco tempo no Brasil. Sobre o ensino de PLE no país, a base que o amparava inicialmente e, talvez ainda seja utilizada, provavelmente não atenda as reais necessidades dos indivíduos em tela. Isso porque desde o seu surgimento, as pesquisas, os estudos e a elaboração de Materiais Didáticos foram pautados por “forte base estruturalista, marcada por incisiva sistematização de gramática e tradução (...)” (Silva & Costa, 2020, p. 130). Os autores ressaltam, no entanto, que a partir da década de 80 houve uma “consciência de área” e várias ações contribuíram para que o PLE se estruturasse como campo de pesquisa nas universidades, bem como na produção de livros para a formação de professores, lançados nas décadas de 1990 e 2000. Na chegada do novo

século, o contexto global de mobilidade advindo dos fluxos migratórios contemporâneos exigiu um repensar dos pesquisadores, dado que era necessário agir na investigação para “agenciar” esse fenômeno social recente. Ainda que ações políticas de internacionalização da LP e a área de PLE estejam se fortalecendo no Brasil, atualmente o ensino do Português a cidadãos na condição de I e/ou R requisita práticas e intervenções que promovam aos mesmos autonomia linguística para (re)existir na sociedade dita de acolhimento (Silva & Costa, 2020, p. 132). Os autores falam que diante de tal demanda e a ausência do Estado no que tange ao posicionamento sobre as questões sociolinguísticas, emerge o PLAc com a responsabilidade de propor e executar ações voltadas para o Contexto Migratório, visto que o ensino de PLE não se dispõe a isso. Ademais, é preciso frisar que a inexpressiva atuação do Estado que tanto nos angustia, devido à ausência de políticas linguísticas aos sujeitos em questão, nada mais é do que Maher (2013) denomina como a real consolidação de uma política linguística de Estado.

Neste cenário, Diniz e Neves (2018) discutem dados globais que demonstram o acesso à Educação formal por parte da população em situação ou não de refúgio, referentes ao ano de 2015 e levantados pelo ACNUR, onde aqueles em situação de refúgio representam 50% das matrículas no EF; 22% no EM e 1% no Ensino Superior (ES). Os autores entendem que são informações significativas ao demonstrarem a presença de alunos falantes de outras línguas nas escolas brasileiras, os quais geralmente têm a LP como língua de instrução sem a existência de possíveis momentos em que o referido idioma seja ensinado como Língua Adicional (LA), o que pode acarretar o fracasso escolar. Entretanto, ponderam que tais números são insuficientes para estabelecer um planejamento de políticas linguísticas para o acolhimento de tais alunos, devido aos dados serem quantitativos e não apresentarem informações referentes à LM dos alunos, às línguas adicionais que tenham proficiência, ao idioma no qual foram alfabetizados, desde quando estão no Brasil, há quanto tempo frequentam a escola brasileira, qual ou quais línguas são utilizadas em casa, entre outras informações que são de extrema relevância para a elaboração de políticas linguísticas. Evidencio que a presente investigação teve como objetivo justamente alcançar esses dados junto aos professores participantes, no âmbito da SEEDF.

Relativamente à questão do fracasso escolar abordada por Diniz e Alves (2018), no que se refere à forma como a LP é ensinada a alunos na condição de I e/ou R, ou

seja, por meio de um viés homogêneo no qual não existem alternativas diferenciadas para o ensino da língua, autoras como Ançã (2003, 2006) e Barbosa (2017) evidenciam que a designação de LAc vem no sentido de acolher quem chega a um determinado destino, como aqueles oriundos do fenômeno migratório atual. Contudo, é preciso ponderar que a LP não pode ser pensada como LAc e efetivada como língua de afastamento. Pelo contrário, precisamos refletir sobre a finalidade da LP para o Contexto Migratório a partir de uma compreensão mais alargada do assunto, tendo em vista que o afastamento em relação à LP pode surgir devido a algum choque entre conhecimentos linguísticos e culturais anteriores dos alunos e a nova língua a ser aprendida (cf. Ançã, 2006). Com pensamento similar, Barbosa (2017) compreende que por estarmos falando exatamente de processos migratórios (migrações forçadas) nos quais o verbo “escolher” não faz muito sentido, já que ninguém opta por abandonar seu país e sua LM, a aceitação do aprendizado de um idioma diferente pode ser conflituosa. A recusa de um aluno na condição de I e/ou R em aprender a LP é possível que seja efeito de não escolher ou desejar tal língua naquele momento, considerando o percurso migratório vivido até chegar a qualquer outro país.

Por conseguinte, autores como Anunciação (2018), Diniz e Neves (2018); Lopez (2018); Lopez (2020) e Miranda e Lopez (2019) alertam para a notável naturalização que se cristalizou no ensino de PLAc, partindo exatamente do próprio nome, o qual começa a ser colocado em dúvida. Isto significa para os últimos autores que a “presumida” LAc precisa deslocar seu foco, ou seja, há urgência em pensar “não em língua de acolhimento, mas em acolhimento das línguas” (Diniz & Neves, 2018, p. 105). Além disso, os autores referenciados acima destacam que nem sempre o Português será uma LAc para sujeitos na condição de I e/ou R, justamente pelos conflitos identitários que passam a acontecer, pois entendem que a recusa inicial por uma língua que se “autodenomina” como de “acolhimento” talvez seja consequência de um desassossego dos sujeitos quando são colocados em contato com aquela. A resposta para tal incômodo pode ter ligação com a condução do ensino da nova língua pelos professores, já que cruelmente podemos levar os alunos em apreço a acreditar que não mais poderão “ser” e “estar” em suas LM. Para Lopez (2018) e Miranda e Lopez (2019), a formação docente precisa ser repensada para que propostas de ensino de PLAc, *sloganiçadas* conforme fala Anunciação (2018), não se tornem numa ideia obrigatória e vinculativa de ensino-aprendizagem. Não podemos

descaracterizar o direito à Educação e ao ensino-aprendizagem da LP por sujeitos na condição de I e/ou R. Ao contrário, esse é um direito que precisa ser constantemente colocado em pauta para sua devida efetivação. Conquanto, Lopez (2020) alerta para o fato da adequada e fundamental formação docente, visto que o voluntariado começa a ser normalizado e interpretado como uma “prática de caridade”. É preciso ressignificar o ensino do PLAc, o que para a autora passa necessariamente pela formação de professores.

A esse respeito, Lopez (2020) lança luz sobre o lado “ativista” do docente que se propõe ao voluntariado diante da falta de investimento em políticas linguísticas voltadas para o ensino da LP a estudantes na condição de I e/ou R. Adverte que a atuação voluntária sem a formação adequada colabora para a “precarização” do trabalho desenvolvido. A autora ressalta que o voluntariado realizado por diversas instituições da sociedade civil tem ocasionado no crescimento de trabalhos acadêmicos no âmbito de estudos de Linguística Aplicada sobre a temática migratória, além de motivar a expansão da “subárea” do PLA, nomeadamente o PLAc. Tal realidade existe porque o professor de PLAc é interpretado praticamente como um “missionário”, cuja incumbência é ensinar a língua do país de acolhimento. Essa percepção talvez permita uma amplitude do papel de “subalternização” e “desamparo” adotado junto aos sujeitos migrantes,

Seja pela imagem que recupera pelo nome que recebe, seja pelas suas raízes no trabalho assistencialista de cunho social realizado pelas já mencionadas instituições civis, o PLAc é visto, muitas vezes, sob o paradigma do senso comum, ou seja, como uma área de atuação da caridade e não como um campo de trabalho profissional consistente, em que se buscaria cunhar uma carreira docente, por exemplo. (Lopez, 2020, p. 171).

A interpretação de Lopez (2020) é que a ausência de Políticas Públicas e linguísticas de responsabilidade do Estado, orientadas para o ensino da LP ao público na condição de I e/ou R, contribui para a prática do trabalho voluntário. Entende, ainda, que independentemente de vários fatores, os sujeitos advindos de deslocamentos forçados costumam ser percebidos por uma perspectiva de “vulnerabilidade”, aquela referenciada por R. Amado (2013), na qual a proficiência em LP seria a bandeira de salvação. Sobre isso, Anunciação (2018) fala que a obrigatoriedade de comprovação de proficiência em LP imposta pelos Estados

brasileiro e português para a aquisição de nacionalidade, é uma violência simbólica ao sujeito que possui outra LM, visto que, quando se,

(...) condiciona a inserção social do indivíduo no novo país de domicílio ao ‘domínio’ da língua nacional, esse conceito apresenta uma visão reificada de língua, que tem sua origem na criação dos Estados nacionais, defendendo a ideia de que o pertencimento a uma comunidade constitui-se no ‘domínio’ da língua nacional. (p. 45).

Essa compreensão não significa dizer que os sujeitos na condição de I e/ou R não queiram ou precisem aprender a LP em determinado momento de suas vidas, em que um ensino adequado e respeitoso de suas LM torna-se essencial. No entanto, Lopez (2018) esclarece que os vários fatores que envolvem a identidade e as singularidades dos sujeitos oriundos de contextos migratórios de crise precisam ser identificados. Para a autora, mesmo compreendendo que Brasil e Portugal encontram-se em cenários diferenciados, acredita que tomando as devidas precauções, conforme reforça Anunciação (2018), é possível adotar o uso do PLAc. Ampara-se em Grosso (2010) quando aquela ressalta que se torna fundamental saber o conhecimento de cada indivíduo em LP, além dos saberes que esse traz consigo no que tange à sua LM, pois são fatores que influenciarão diretamente na aprendizagem de outra língua e nas transferências que poderão realizar entre as línguas. Destarte, questões econômicas, profissionais e aquelas relacionadas com os percursos migratórios de cada indivíduo também devem ser identificadas, já que são grupos heterogêneos. Para mais, Lopez (2018, p. 30) destaca que defende a proposta de LAc na qual se,

(...) mantenha um viés crítico, afastando-se de uma visão que posicione os seus aprendizes em um lugar pré-determinado de que precisam ser acolhidos – na perspectiva de “amparo” da palavra – ou “integrados” – no sentido assimilacionista do termo (...) Esperamos, dessa forma, contribuir para a consolidação do PLAc como uma especialidade crítica, plural, intercultural, translíngue e transdisciplinar que se afaste de noções/práticas assimilacionistas, contribuindo para a criação de uma política linguística com os mesmos pressupostos (...).

Sobre a área de PLA, Bulla et al. (2017) esclarecem que está consolidada há cerca

de 30 anos no Brasil, porém, em sua gênese o ensino era especificamente de PLE. Conquanto, depois de alguns anos e as novas demandas advindas da sociedade e a percepção de alguns pesquisadores da área, o ensino de PLE foi ampliado e passou a entender a necessidade de expandir para contextos mais diversificados do que somente para estrangeiros. Dessa forma, as autoras sobreditas falam que esses contextos variados foram assimilados pela área de PLA, o que inclui o ensino da LP para indígenas que têm como LM o guarani, por exemplo. Outra situação seria o ensino de Português para comunidades de imigrantes, como a alemã na região Sul do Brasil. Desse modo, Bulla et al. (2017) falam que após acompanhar estudos de políticas linguísticas iniciadas em outros países com forte presença de imigrantes, tal como o Canadá, optaram por utilizar o termo LA em contraposição à LE, LS, Língua de Herança (LH) ou LAc. Assim, afirmam a ideia de que a LA enfatiza o acréscimo a outras línguas que o aluno já tenha, o que reforça a perspectiva aditiva da língua a ser aprendida. E, ainda, que essa língua aprendida como adicional carrega todas as possibilidades que proporciona, então nunca será “estrangeira” e muito menos “estranha”. Ou seja, não será aquela língua que é do *Outro* e que nunca poderá ser sua, de acordo com as autoras.

Vale esclarecer que Diniz e Neves (2018) separam PLA e PLAc em “área de formação” e “campo de ensino”, consecutivamente. Sob o ângulo perceptual dos mesmos, a área de PLA é aquela voltada para a formação de professores, os quais terão formação adequada para o campo de ensino da LAc, denominado como PLAc. Segundo Diniz e Neves (2018), a área de PLA responde às intenções na nova ordem mundial e se compromete eticamente com a política do conhecimento que assumem, dado ser aquela pautada na Linguística Aplicada Interdisciplinar ou Transgressiva, amparados pelos estudos de Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006). Diferentemente, Bulla et al. (2017) preferem desaglutinar as áreas de PLE e PLA para esclarecer as especificidades da última e designar sua opção por LA em alternativa à LE, LS, Língua de Herança ou LAc. Não há por parte das autoras uma denominação de LA como um “campo de ensino”, o que não desconfigura o fato de que o ensino do Português

ocorre, todavia, por meio de LA e, não, de LAc.

Ou seja, não existe distinção entre PLA e LA. Os dois termos são entendidos como meio para o ensino da LP a públicos que não têm a LP como LM. Para trazer maior clareza à distinção existente entre PLA e PLAc, Miranda e Lopez (2019) concordam com a opção por PLA em detrimento do PLE, conforme a defendida por Bulla et al. (2017), visto que é uma maneira de demarcação política-ideológica. Entendem que é a escolha pelo acréscimo voltado para uma perspectiva de plurilinguismo contemporâneo, no qual uma língua não deve desvalorizar as outras (cf. Jordão, 2014). Todavia, instigam o leitor ao questionamento já que também vêm utilizando o termo PLA, mas, então, por qual motivo distinguem PLA de PLAc?

Ora, esta escolha também figura como política linguística. PLAc tem sido utilizado para fazer referência ao ensino do português para imigrantes de crise (Clochard, 2007) no Brasil. O uso dessa terminologia tem como objetivo evidenciar e visibilizar esse contexto de ensino, pesquisa e extensão, buscando fomentar o interesse por esse campo, bem como pela sua institucionalização, ainda bastante incipiente no país. Nesse sentido, em consonância com Lopez (2016; 2018), ainda que a prática docente em PLAc possa se assemelhar, em alguns momentos, a outras realizadas na esfera do PLA, seus campos de atuação e pesquisa são distintos. Por isso a necessidade de ressaltá-la com uma denominação particular e, assim, sublinhá-la como uma especialidade, considerando o próprio ato político que usar tal designação representa. (Miranda & Lopez, 2019, pp. 21-22).

Particularmente sobre PLA, Schoffen e Martins (2016) também adotam as nomenclaturas na mesma linha de Bulla et al. (2017) sem remeter ao uso de PLAc como uma especialidade (cf. Miranda & Lopez, 2019). Ressaltam que nos últimos anos o Brasil tem se colocado num patamar diferenciado no cenário internacional, no que se refere às questões de ensino de línguas, tendo em vista a crescente internacionalização das universidades brasileiras e a chegada dos fluxos migratórios atuais, as quais exigem esforços para suprir as necessidades advindas desta nova realidade. Por isso, afirmam que a demanda pelo ensino de PLA aumentou, porém, paradoxalmente inexistem políticas linguísticas que orientem esse ensino. Da

mesma forma que Bulla et al. (2017) chamam a atenção para o fato de que assumiram o termo PLA ao invés de PLE, particularmente pelo caráter inclusivo do primeiro, o qual enfatiza o “acréscimo” ou “adição”. A preocupação de Schoffen e Martins (2016) sobre a elevação da demanda pelo ensino de PLA e a ausência de políticas linguísticas direcionadas para parâmetros curriculares brasileiros para tal ensino, os quais poderiam contribuir para a definição de currículos, elaboração de Materiais Didáticos e para a formação de professores, fez com que analisassem as perspectivas brasileira e portuguesa para o ensino de Português como LA. De acordo com os autores, documentos orientadores da Educação brasileira, como os PCN (1997, 1998, 1999), as DCN (2013) e a BNCC (essa última pautada na 1ª versão do ano de 2015 e não na atual de 2017); não fazem qualquer menção ao ensino do Português como LA. Desse modo, apontam que devido à falta de parâmetros no Brasil, o exame Celpe-Bras torna-se o material que direciona o ensino de PLA.

Diferentemente, sinalizam que em Portugal há parâmetros a serem seguidos, os quais estão dispostos principalmente no material “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”, do ano de 2005. Além desse, discorrem sobre o fato de que depois de dois anos da elaboração do primeiro, foi aprovado o documento “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna: Ensino Secundário”. Por fim, no ano de 2012 o PLNM ganhou espaço no cenário de políticas linguísticas, mais especificamente pela necessidade de ensino do Português aos filhos de imigrantes em escolas públicas portuguesas, o qual passa a compor o conjunto de disciplinas do currículo escolar dos ensinos básico e secundário por meio da Lei n. 139/2012, de acordo com autores. Após a análise dos documentos, inferem que há algumas intenções interessantes no sentido de acolhimento inicial de alunos imigrantes à escola, o que envolve o atendimento por meio de equipes multidisciplinar e multilíngue. Porém, o desenvolvimento das atividades pedagógicas não é apresentado concretamente e a avaliação indica seguir os métodos avaliativos utilizados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), exame aplicado em Portugal semelhante ao brasileiro Celpe-Bras. Contudo, em vez de similar é totalmente diferenciado, segundo Schoffen e Martins (2016).

Os autores referidos acima destacam que os documentos apresentam a compreensão de que os erros não devem ser corrigidos de forma sistemática, pois podem contribuir para a aprendizagem da nova língua pelo aluno. A esse respeito e,

considerando a possibilidade de o aluno ser bilíngue ou até mesmo plurilíngue, as estratégias utilizadas para a aprendizagem da LP muitas vezes são entendidas como “erros”, o que pode ser exatamente uma capacidade mais flexível do estudante ao recorrer à base de outras línguas que conheça. Destaco que ao compreender essa estratégia que o aluno utiliza as interpretações sobre erros “passam a ser encaradas como recursos colocados a serviço da comunicação (...) fenômenos como a *transferência*, o *empréstimo* e a *alternância códica*, considerados por alguns como impurezas linguísticas que devem ser evitadas” (Cerqueira & Andrade, 2004, p. 136). Muito embora Schoffen e Martins (2016) analisem esse entendimento pedagógico como assertivo, percebem que nos documentos há considerável relevância para a aquisição lexical e gramatical e uma indissociabilidade entre língua, cultura e sociedade. Sobre tal fato, Reste (2015, p. 12) já falava a respeito. Segundo ela, “(...) em algumas situações, em Portugal, não se tem praticado uma verdadeira *Educação Intercultural*, tomando a escola parte das características hegemônicas da cultura dominante, o que se traduz, por conseguinte, no esmagamento simbólico (coletivo) das culturas minoritárias”.

Assinalo que o ensino de PLNM no âmbito de Portugal não costuma ser denominado por PLA. Ao contrário, é designado exatamente como PLNM. Entretanto, Schoffen e Martins (2016) fazem uma análise de documentos orientadores e normativos portugueses para o ensino de PLNM como se também fossem PLA. Antagonicamente, falam que o PLNM surgiu em Portugal em meados dos anos 80 como uma área de pesquisa, inicialmente denominada de PLE/PLS. Isto posto, é válido dizer que assim como no Brasil inicialmente surge o PLE e somente depois de demandas advindas das transformações sociais, emerge o PLA, também ocorreu em Portugal concernente ao PLS. Quer dizer, num primeiro momento é denominado como PLE justamente porque o que não é PLM conseqüentemente é PLNM/PLE. No que concerne à designação de PLNM/PLS, a letra “S” da sigla anterior não tem relação com adição, soma e tampouco com contagem ordinária. Isto significa que a LS se relaciona com outra que não aquela entendida como LM (Ançã, 2005).

Assim, penso que sempre existirão diferentes nomenclaturas utilizadas por cada instituição, país ou indivíduo, ainda que geralmente tratem do mesmo assunto mas resguardando suas singularidades e interpretações. O que diferencia uma da outra, via de regra, é a defesa por uma determinada linha para chamar de sua. Seria possível

dizer que os parâmetros utilizados em Portugal para o ensino do PLN não cabem na realidade brasileira para o ensino do PLA, exatamente por estarmos falando de culturas linguísticas diferentes vividas em cada país. Vale refletir que contendas entre um ou outro termo existem até mesmo dentro do próprio Brasil, mais especificamente entre o uso de PLA (linha anglo-saxônica) e PLAc (linha europeia), como já foi abordado anteriormente. Para mais, existem disputas entre instituições da sociedade civil e universitárias sobre a forma como o ensino é conduzido.

O debate por uma abordagem ou outra talvez possa ser um dos entraves para que políticas linguísticas de Estado sejam efetivadas. Simplesmente poderíamos dizer que é o ensino da LP com uma perspectiva singular e contrária a qualquer visão homogênea e tradicional de Educação, geralmente perpetuada no ensino de LM. Utilizar o vocábulo “simplesmente” não quer dizer rejeitar bases teóricas e metodológicas que amparem o ensino. Pelo contrário, tem a intenção de simplificar o entendimento sobre o ensino da LP de forma adequada a cidadãos na condição de I e/ou R, agregando o que há de melhor em cada linha. Faço a defesa por um trabalho colaborativo de compartilhamento de saberes, conhecimentos e experiências para que possamos ter maiores *chances* de sucesso, pois entendo que certas vezes antes de pensar no real benefício do ensino da LP de forma a atender as singularidades do público em análise, diferentes instituições universitárias ou da sociedade civil criam “grupos”, focam na visibilidade que terão e até mesmo num viés “mercadológico” sobre o tema.

#### **4.5. Dificuldades e Necessidades percebidas na Prática Educativa**

Sobre o aumento de alunos na condição de I e/ou R no Brasil e a inexistência de políticas públicas adequadas, importa frisar que o acesso à Educação por tais cidadãos se constitui como um desafio tanto para eles quanto para a escola e os professores. De acordo com Barbosa e Ruano (2016) e Barbosa (2017), devido à cidade de Brasília ser a capital do país, sempre foi um local de circulação das representações diplomáticas do mundo inteiro, o que significa dizer que a coexistência com a internacionalidade está presente desde sempre, dada a convivência com pessoas provenientes de vários países com línguas e culturas diversas. De acordo com Barbosa (2017), em Brasília e, especificamente na UnB, por meio do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), costumam atender profissionais

ligados ao mundo da diplomacia que procuram o núcleo para a aprendizagem do PLE, porém os cursos são pagos. A esse respeito, Barbosa e Ruano (2016) percebem que as universidades podem estabelecer um papel de extrema relevância no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária. Ademais, revelam a compreensão de que a condição de migrantes e refugiados (palavras designadas pelas autoras) traz maiores desafios ao processo de ensino, os quais são diferenciados daqueles identificados em situações tradicionais de ensino do PLE, particularmente para públicos adultos.

Consoante Barbosa e Ruano (2016, p. 326), é importante “relatar as ações e as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro para migrantes e refugiados e o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras nessa importante tarefa”. A fala das autoras vai ao encontro do que M. Andrade (2009) ponderou há anos atrás, no que respeita à aproximação entre universidade e escola. De acordo com a última, a sociedade atribui à escola o empoderamento para agir como um dos mais importantes instrumentos de socialização. Logo, entende que são imputadas responsabilidades à instituição escolar mesmo que esta não esteja preparada para a efetiva inclusão de estudantes que não se encaixam dentro da “regularidade”, como é o caso dos indivíduos na condição de I e/ou R (M. Andrade, 2009). No que se refere a este caso específico, a autora entende que além da busca por conhecimentos e a reflexão dos professores sobre seus papéis no processo de ensino, é preciso que o Estado incentive e promova propostas de formação. A autora se posiciona sobre este fato ao considerar que no Brasil não há Políticas Públicas, de âmbito nacional ou distrital, que atendam as demandas advindas do ensino para tais alunos, entendendo não ser plausível que apenas o professor fique incumbido de ajustes em sua prática pedagógica para lidar com os referidos estudantes. De acordo com ela, é preciso deixar claro que são necessárias ações das autoridades educacionais que propiciem a integração escolar destes estudantes, dado que é certo que as instituições de educação não estão preparadas para recebê-los. Para a mesma, a demanda existente não tem suscitado reflexão sobre a situação e tem relegado os estudantes na condição de I e/ou R à invisibilidade. M. Andrade (2009) propõe justamente ações de parceria com a UnB, com o objetivo de formação de professores para o ensino do Português a esses estudantes. Desse jeito, é verossímil dizer que sua proposta reúne o que fala Nóvoa (2017), no sentido da urgente aproximação entre universidade e escola. Assim, é preciso identificar como se desenvolvem os

projetos e ações das universidades nesse contexto. Entender tal processo trará informações tanto sobre os professores formados ou em formação que conduzem as aulas; os locais, turnos e a carga horária das aulas; os Materiais Didáticos utilizados; além dos desafios e possíveis dificuldades encontradas, considerando as especificidades do público na condição de I e/ou R e o zelo por uma abordagem propícia de ensino, cujo sustentáculo seja o PLNM.

#### **4.5.1. Experiências no ensino de PLAc no Brasil**

É fato que com a chegada de um novo público formado por sujeitos na condição de I e/ou R, dentre os quais muitos não têm noções básicas de LP, novas estratégias de ensino precisaram ser mobilizadas. Barbosa e Ruano (2016, p. 324) revelam suas percepções a respeito e, para isto citam autores como R. Amado (2013); Ançã (2004) e Grosso (2010) ao destacarem a indispensabilidade de rever questões teórico-metodológicas que possam melhor atender o público em tela, as quais vão além da denominação relativamente ao contexto de ensino, designado por elas como PLAc. As autoras defendem um pensamento aproximado daquelas que citaram e, especificamente sobre Grosso (2010) refletem que a aprendizagem da LP deve estar intrinsecamente ligada às questões linguísticas e culturais do país de acolhimento para a efetiva inserção do sujeito à sociedade.

Nesse ponto, considero importante relembrar que os fatores linguísticos e culturais do país de origem do aluno não podem ser desprezados em momento algum. Pelo contrário, devem contribuir para a aprendizagem de uma outra língua, no nosso caso especificamente a LP. É o que falam Cerqueira e Andrade (2004, p. 137), especificamente sobre o “falar” na LNM, pois “ao exprimir-se na LNM, o falante está a construir um sistema que entra em sinergia com o da sua LM, resultando daí uma falar individual, em permanente evolução”. Com interpretação equivalente, Reste (2015) fala que a oportunidade de integração e união por meio da LP, não deve desconsiderar as LM que nos diferenciam. Ao considerar a relevância dos aspectos culturais dos países de origem dos alunos para a aprendizagem de uma nova língua, Guzeva (2018, p. 61) demonstra percepção símil quando cita Kramersch (1996), devido ao entendimento de que a língua deve ser ensinada como cultura e, não o contrário, como língua e cultura separadas. Por assim dizer, a autora reforça a compreensão assertiva de que a cultura e a língua de um povo são indissociáveis.

Por conseguinte, ao reconhecer toda a *expertise* dos professores e pesquisadores universitários, acredito que seja indeclinável compreender as práticas de ensino empreendidas pela UnB/NEPPE e pela Universidade Federal do Paraná, particularmente aquelas que fazem parte dos projetos “Português como Língua de Acolhimento em contexto de imigração e refúgio” (PROACOLHER) e “Português Brasileiro para Migração Humanitária” (PBMIH). Barbosa e Ruano (2016) relatam que o primeiro é desenvolvido sob a coordenação da professora Lúcia Barbosa, apresentado como projeto de pesquisa e extensão na UnB. Já o último fica a cargo da professora Bruna Ruano, apontado como projeto de extensão universitária, porém envolve ensino, pesquisa e extensão. Ambos são desenvolvidos desde o ano de 2013.

Como objetivos dos projetos desenvolvidos nas duas instituições universitárias, Barbosa e Ruano (2016, p. 326) destacam “buscar soluções para os empecilhos concretos, mas nem sempre previsíveis, que se apresentam no cotidiano”; assim como “analisar e formular teoricamente os problemas e soluções”. Especificamente no que se refere ao projeto PROACOLHER, ressaltam que acontece no âmbito do NEPPE, núcleo que habitualmente oferta cursos de PLE. No entanto, a partir do segundo semestre do ano de 2012 foi iniciada uma parceria com o Instituto Migrações e Direitos Humanos, uma instituição filantrópica vinculada à Congregação das Irmãs Scalabrinianas. O instituto mencionado trabalha diretamente com o acolhimento e a orientação ao público na condição de I e/ou R no DF, então todos aqueles que em algum momento buscavam a associação, recebiam informações sobre o projeto desenvolvido na UnB para o ensino da LP. Aqueles com interesse em cursos de LP eram encaminhados diretamente pelo Instituto Migrações e Direitos Humanos à UnB/NEPPE. Os cursos ofertados são intitulados “Português para Estrangeiros: Módulo Acolhimento – para imigrantes e refugiados”, compostos por dois módulos: Módulo Acolhimento – Iniciante 1 e Módulo Acolhimento – Iniciante 2 (Barbosa & Ruano, 2016, p. 327). As aulas acontecem no período noturno e a carga horária total do curso é igual a 60 horas-aula, distribuídas em três encontros semanais de duas horas-aula.

Ademais, de acordo com as autoras as aulas ocorrem por meio do trabalho de professores com formação em Letras e outros que desenvolvem pesquisas de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. Consoante Barbosa e Ruano (2016),

os alunos compõem cerca de 20 nacionalidades e semestralmente são atendidos em média 50 pessoas, na sua maioria do sexo masculino e com idade entre 15 e 58 anos. Acrescentam que “o Material didático é feito exclusivamente para atender as necessidades do grupo”, contudo não é apresentada nenhuma atividade ilustrativa (Barbosa & Ruano, 2016, p. 328). As autoras explicam que num primeiro momento é aplicado um questionário traduzido para o Inglês, o Espanhol, o Francês ou Árabe, no qual é verificado quais as demandas mais preeminentes dos alunos. A partir de então, são trabalhadas temáticas como saúde, alimentação, trabalho e emprego, educação, questões cotidianas, diversidade brasileira, história do Brasil, entre outros. Assim, as atividades de ensino ocorrem conforme a ordem de prioridade eleita pelos alunos (Barbosa & Ruano, 2016, p. 328).

As autoras aludidas também registram as dificuldades enfrentadas pelos alunos para conseguirem chegar até o *campus* da UnB, na região do Plano Piloto, uma vez que o tempo de deslocamento entre os locais nos quais trabalham durante o dia, geralmente em outras regiões administrativas que não a do Plano Piloto, implica atrasos, cansaço e até desistências. Barbosa e Ruano (2016) falam que as dificuldades de acesso à universidade ocorriam mesmo com a parceria estabelecida entre a UnB e o setor de transporte público do DF para que os estudantes pudessem ter acesso gratuito aos meios de locomoção, tanto de casa quanto do trabalho até o *campus* universitário. Ainda sobre a realidade das aulas ofertadas por meio do curso de extensão na UnB, as autoras sublinham que no ano de 2015 começaram a ser ofertados cursos para o atendimento do público em discussão em outras regiões administrativas e por instituições de perfis variados, como Organizações Não-Governamentais, instituições privadas de Ensino Superior e instituições de cunho religioso (Barbosa & Ruano, 2016, p. 328). Para as autoras, essas também foram iniciativas que contribuíram para o acesso “básico à língua-cultura brasileira”.

Compreendo que todas as ações educacionais, advindas de diferentes instituições do DF constituem uma mais valia para sujeitos na condição de I e/ou R que buscam o ensino e a aprendizagem da LP. Por essa razão, reafirmo o papel crucial das parcerias entre diferentes instituições que possam acolher e ofertar a Educação à qual os estudantes têm direito, sem desconsiderar o imprescindível papel do Estado. Corroboro as colocações de Barbosa e Ruano (2016), no que remete à importância de desenvolver ações e estratégias diferenciadas para o atendimento

das reais necessidades de tais alunos, as quais ainda não são encontradas nas salas de aula dos diferentes níveis e modalidades de ensino da SEEDF e nem sequer em salas de apoio à aprendizagem ou atendimento por equipes multidisciplinares. Esclareço que igualmente conheço a realidade da qual as autoras falam no âmbito do DF, visto que o Instituto Migrações e Direitos Humanos tem sua sede física na região administrativa do Varjão, mesma cidade e cerca de poucas quadras do local no qual atuo como professora da EJA, no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01 do Varjão). Tal cidade conta com significativo número de cidadãos na condição de I e/ou R que lá se instalaram tanto pelo preço mais acessível dos aluguéis residenciais quanto pela proximidade com a região administrativa do Plano Piloto, local em que fica a rodoviária e da qual saem diversas linhas de ônibus e metrô para as diferentes regiões administrativas nas quais trabalham.

No sentido de complementar a fala de Barbosa e Ruano (2016), trago a experiência vivenciada por mim no CEF 01 do Varjão, já que esta é uma escola pública pertencente à rede de escolas da SEEDF, a qual também precisou encontrar estratégias e alternativas para o ensino aos alunos em discussão. A partir do ano de 2015 um considerável número de sujeitos na condição de I e/ou R provenientes do Haiti buscou a modalidade da EJA ofertada no CEF 01 do Varjão, com o intuito de assim aprender a LP. Conquanto, os estudantes encontravam barreiras no acesso à escola, posto que diversas vezes tentavam esclarecer alguma dúvida ou perguntar se a EJA era ofertada, porém a equipe de portaria não entendia o que os indivíduos na condição de I e/ou R falavam em virtude da barreira linguística. Assim, nem mesmo adentravam ao ambiente escolar, pois percebiam que encontrariam muitas dificuldades de comunicação. Aqueles que superaram esse primeiro contato e conseguiram chegar à secretaria escolar, também enfrentaram certas dificuldades para efetivar a matrícula já que muitos não tinham a “documentação padrão” exigida aos alunos nacionais. Com o tempo a coordenadora pedagógica da EJA foi percebendo tais dificuldades e, assim, iniciou um processo de apoio às matrículas, flexibilizando o processo e orientando os estudantes para conseguirem alguns dos documentos que não possuíam, bem como esclarecendo aos servidores da secretaria escolar que certos documentos não eram obrigatórios. Caso algum aluno não tivesse comprovação do nível de aprendizagem por meio de certificado ou diploma escolar, após a matrícula ser efetivada era preciso passar por um teste de nivelamento, o qual costumava ser realizado pela coordenação

pedagógica da EJA. Desastrosamente esses testes eram padronizados, ainda que com graus de dificuldade diferenciados para as diferentes etapas dos Segmentos da EJA, porém aplicados somente em LP e sem nenhuma estrutura de tradução para outros idiomas. Não posso deixar de registrar que à época, a coordenadora pedagógica da EJA era eu. É uma lembrança que me deixa profundamente inquieta, devido às ações contraditórias que executei por total despreparo diante da realidade que se apresentava à minha frente.

Em suma, aqueles alunos na condição de I e/ou R que não tinham um conhecimento básico de Português eram matriculados na 1ª etapa do Primeiro Segmento da EJA. Devido à isso, surgiram múltiplas dificuldades tanto para os alunos quanto para os professores. Ou seja, mesmo que um aluno na condição de I e/ou R não apresente conhecimento da LP ao ser matriculado em turmas iniciais da EJA, junto de alunos brasileiros não alfabetizados ainda que falantes nativos da língua, o ensino se torna deveras desinteressante para os estudantes na condição de I e/ou R. Independentemente de não ter conhecimento do Português, esse estudante possui domínio de outro (s) idioma (s), bem como sua realidade social e o próprio processo migratório fez com que tivesse interações culturais, históricas e geográficas antes de chegar ao Brasil. Tais interações permitem com que avancem na aprendizagem de forma mais célere do que os alunos brasileiros. Essa realidade gerou diversos casos de evasão escolar, pois os professores não conseguiam atender o ritmo mais acelerado dos estudantes na condição de I e/ou R ao mesmo tempo que o compasso mais lento dos alunos brasileiros, os quais demandavam maior tempo para realizar as atividades. Ademais, as atividades pedagógicas e materiais utilizados pelos docentes eram inadequados para o ensino aos alunos na condição de I e/ou R. Materiais Didáticos como o “Portas Abertas”<sup>60</sup>, “Pode Entrar”<sup>61</sup>, “Recomeçar”<sup>62</sup>, entre outros disponíveis na Internet foram acessados em busca de temas e

---

<sup>60</sup> Material “Portas Abertas” – Português para Imigrantes (Cadernos básico, intermediário e avançado) - [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/imigrantes\\_e\\_trabalho\\_decente/programas\\_e\\_projetos/portas\\_abertas/index.php?p=259310](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259310)

<sup>61</sup> Material “Pode Entrar” – Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados - <https://www.caritassp.org.br/cartilha-pode-entrar/>

<sup>62</sup> Material “Recomeçar” – Língua e Cultura Brasileira para Refugiados - <https://www.passeidireto.com/arquivo/67563318/recomecar-lingua-e-cultura-brasileira-para-refugiados-material-didatico-portugue> / Projeto MemoRef - <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/377-programas-pmsp/projeto-imigrantes/4019-eixos-do-projeto-memoref>

atividades que atendessem ao interesse dos alunos em apreço. Mesmo com algumas possibilidades diferenciadas para o ensino, a maior dificuldade dos professores era conseguir ensinar a LP a partir de atividades diferentes daquelas usadas habitualmente. A dificuldade dos docentes se explica em virtude de não se sentirem preparados para usá-los, ainda que de alguma forma os materiais contribuíssem na aprendizagem dos estudantes na condição de I e/ou R. O maior desafio era interagir com uma turma com considerável diversidade, tanto no que respeita aos conhecimentos anteriores dos alunos quanto aos costumes, cultura e tempo para realização das atividades.

Mesmo que a maioria dos alunos na condição de I e/ou R após realizarem o teste de nivelamento acabassem matriculados na 1ª etapa do Primeiro Segmento da EJA, com o tempo os professores observavam a evolução dos estudantes na elaboração das atividades. Percebiam que alguns deles poderiam acompanhar as aulas em turmas de 2ª e 3ª etapas, então depois de atenta observação e relatório de promoção realizado pelos professores, os alunos eram encaminhados para as turmas referidas anteriormente, mas os problemas ainda permaneciam. Em certo momento, voluntariamente a filha da diretora da escola participou de momentos nos quais os alunos referidos eram atendidos pela coordenação pedagógica. Assim, faziam atividades específicas com o apoio e tradução do Francês para o Português, visto que a voluntária era fluente em Francês. Apesar disso, o progresso e avanço na aprendizagem não avançou como era esperado, já que muitos alunos haitianos não falavam o Francês, pois a LM era o Crioulo. Além do mais, ao retornarem para as salas de aula continuavam enfrentando dificuldades de aprendizagem.

Por meio do diálogo entre a equipe diretiva e os diversos profissionais da escola, chegamos à conclusão que era nítida a incompatibilidade entre o que pensávamos estar contribuindo para a aprendizagem dos alunos e o que realmente precisavam. A partir disso, compreendemos que desde os profissionais agentes de portaria; secretária escolar; coordenadora pedagógica; os professores até a equipe gestora, ninguém estava preparado para a realidade que se apresentava. Ao mesmo tempo, todos demonstravam forte interesse em superar os desafios, contudo, não conhecíamos outras escolas da rede de ensino da SEEDF que pudessem ter alunos na condição de I e/ou R matriculados e com as quais fosse possível solicitar apoio. Tampouco sabíamos a respeito de instituições da sociedade civil e universitária, as quais já

desenvolvessem ações voltadas para o acolhimento e ensino a sujeitos na condição de I e/ou R no DF. Em outros termos, aquela era a primeira experiência com os alunos em questão de todos os profissionais da Educação atuantes no CEF 01 do Varjão, particularmente na modalidade da EJA.

A ação seguinte foi entrar em contato com a SEEDF para saber se existia algum projeto, estudo ou ações voltadas para alunos na condição de I e/ou R matriculados na rede. Foi consultada a Coordenação Regional de Ensino, a Subsecretaria de Educação Básica, a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos e, particularmente sua Gerência de Acompanhamento da Educação de Jovens de Adultos. Devido à ausência de qualquer tipo de ação por parte da SEEDF no que respeita à temática migratória, foi por meio do contato com os próprios alunos na condição de I e/ou R que descobri a existência do Instituto Migrações e Direitos Humanos, dado que já haviam buscado por algum tipo de apoio na referida instituição. Foi esse diálogo com os estudantes que me levou a estabelecer o primeiro contato com a Irmã Rosita Milesi, responsável pelo local. Depois de certo tempo identifiquei a possibilidade de os alunos frequentarem aulas mais adequadas às suas necessidades de aprendizagem da LP, já que a responsável pelo Instituto Migrações e Direitos Humanos relatou a parceria com a UnB, o que não impedia que permanecessem frequentando as aulas na EJA. Para minha surpresa e também angústia, ao compartilhar com os estudantes a possibilidade de frequentarem aulas de PLAc na UnB, a maioria disse justamente o que Barbosa e Ruano (2016) apresentaram no artigo. Ou seja, por terem conseguido trabalho em outros locais do DF, o deslocamento até o *campus* da UnB ficava inviável. O cansaço fazia com que fossem diretamente para suas casas e não encontrassem ânimo para se alimentarem, trocar a roupa do trabalho e novamente aguardar um transporte público para irem até a universidade. Por outro lado, a ida direta do trabalho para o *campus* da UnB também se tornava desgastante, segundo os alunos. Foi depois de todos esses relatos dos estudantes que busquei apoio diretamente com a professora Lúcia Barbosa, na UnB, para analisar a possibilidade de as aulas serem realizadas no âmbito do CEF 01 do Varjão, já que ao chegar do trabalho os alunos conseguiam ir sem tardar à escola e ter acesso à alimentação escolar servida na cantina.

Após a parceria entre a escola e a universidade ser estabelecida, por cerca de dois semestres os alunos na condição de I e/ou R tiveram a oportunidade de duas vezes por semana participarem de aulas de PLAc. As aulas aconteciam no turno da noite,

entre 19h30 e 21h30, visto que era inviável ofertar em outro momento devido aos alunos trabalharem durante o dia. Nesse período os estudantes saíam das turmas de EJA e permaneciam com a professora voluntária em outra sala disponibilizada pela escola. Após o término das aulas de PLAc, retornavam para suas devidas turmas. Por meio da parceria foi possível identificar considerável avanço na aprendizagem dos alunos, até mesmo na continuidade de outras aprendizagens nas turmas de EJA, por mais que o foco dos mesmos fosse a aprendizagem da língua. A professora voluntária costumava enviar antecipadamente as atividades que seriam realizadas com a turma de PLAc, via e-mail para a coordenação pedagógica escola, para que no dia e horário da aula já estivessem impressas. Durante o período de parceria da escola com a universidade, posso dizer que tanto os alunos começaram a se integrar mais uns com os outros quanto todos os profissionais da escola conseguiram identificar um movimento diferente acontecendo, o que gerou conscientização sobre a temática migratória e motivação para aprender mais a respeito. Todo esse processo de transformação da realidade da escola proporcionou debates em momentos de coordenação pedagógica, culminando numa proposta diferenciada para a Semana da EJA. A Semana da EJA é uma atividade previamente registrada pela SEEDF no calendário semestral da referida modalidade, a qual foi realizada no âmbito no CEF 01 do Varjão entre os dias 19 e 23 de setembro de 2016, cujo o tema foi: “Migrações, Diversidade Cultural e Mundo do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos”.

Contudo, depois de algum tempo houve uma tentativa de que os estudantes retornassem para a UnB, principalmente pela falta de apoio financeiro para que professores e estudantes bolsistas pudessem continuar se deslocando até a escola, impossibilitando a oferta de aulas de LP (PLAc) para os alunos na condição de I e/ou R no CEF 01 do Varjão. Alguns alunos permaneceram frequentando a escola em turmas regulares da EJA, porém o maior interesse dos mesmos era a aprendizagem do Português e, por não assistirem às aulas das outras disciplinas, o sistema de gestão escolar identificava que eram alunos faltantes. Desse modo, houve uma desmotivação por parte dos estudantes e, conseqüentemente, a evasão escolar. Somente depois de alguns semestres conseguimos que uma mestranda da UnB e orientanda da professora Lúcia Barbosa, voluntariamente retornasse com as aulas na escola. Os alunos na condição de I e/ou R também voltaram a frequentar as aulas duas vezes na semana. Por fim, no semestre seguinte ficou totalmente inviável permanecer com a parceria

devido à falta de professores e ao apoio por meio de bolsas estudantis.

De forma muito similar à realidade da região administrativa do Varjão/DF, também foram registrados muitos haitianos no estado do Paraná, tornando-se a nacionalidade mais expressiva da capital de tal estado - a cidade de Curitiba. A partir da nova realidade presente na cidade, a Universidade Federal do Paraná atendeu o pedido de duas instituições locais para acolherem os alunos na condição de I e/ou R. Uma delas foi a própria Prefeitura Municipal de Curitiba e a outra veio da Casa Latino-Americana. “(...) o Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná foi procurado pela Prefeitura Municipal de Curitiba e por uma organização não governamental, buscando apoio para lidar com um fluxo crescente de haitianos (...)” (Gediel, Ruano & Grahl, 2020, p. 11).

Em 2013 o curso de Letras e o Centro de Línguas e Interculturalidade da universidade referida, por meio do projeto PBMIH começaram a ofertar a formação em LP para a população haitiana que chegava à cidade (Barbosa & Ruano, 2016, p. 329). O projeto faz parte de um programa maior de Pesquisa e Extensão desenvolvido pela universidade intitulado “Política Migratória e Universidade Brasileira”. Quanto às atividades desenvolvidas no projeto, ocorrem em diversas áreas do conhecimento distribuídas dentro da universidade, como Direito, Letras, História, Psicologia e Sociologia, por meio da orientação de estudantes e professores de Graduação e Pós-Graduação. De acordo com Ruano et al. (2020, p. 32), os primeiros passos da universidade para a integração de alunos na condição de I e/ R iniciaram em 2014, “(...) com o ingresso de uma refugiada síria no curso de Arquitetura e Urbanismo. A aluna já havia cursado três anos de arquitetura em seu país de origem e pôde dar continuidade aos seus estudos na UFPR”.

Conforme Barbosa e Ruano (2016), desde a criação do projeto até o primeiro semestre de 2015, foram atendidos 637 alunos haitianos. No segundo semestre de 2015 já eram 205 estudantes frequentando o curso. Explicam que é realizado um teste de nivelamento para definir em qual grupo o estudante será inserido, porque o projeto é composto por 11 turmas, sendo nove delas voltadas apenas para o grupo de alunos haitianos, desde o nível de “Letramento” até o nível “Intermediário”. As outras duas turmas atendem alunos de diferentes nacionalidades e são denominadas “Acolhimento”, nas quais não há diferenciação entre níveis de conhecimento da LP. Para o grupo de haitianos, as aulas ocorrem aos sábados, das 15h às 18h. Já para o

grupo “Acolhimento”, os encontros acontecem às sextas-feiras, das 14h às 17h e das 18h30 às 21h30 (Barbosa & Ruano, 2016; Cursino et al., 2020). Semelhantemente aos dados revelados pela UnB, as idades variam entre 26 e 35 anos e a maioria dos alunos são do sexo masculino (85%), porém sem deixar de destacar que a primeira aluna da universidade, no ano de 2014, foi uma mulher. Outrossim, ressaltam que o projeto é baseado numa forma alternativa de abordagens metodológica e logística, a qual nomeiam por “ensino em trânsito”, visto que em praticamente todos os encontros surgem novos alunos, outros evadem em função dos horários de trabalho, além daqueles que frequentam com demasiada irregularidade. Esse cenário fez com que percebessem que a linearidade no ensino não seria a melhor proposta metodológica. Assim, as aulas eram planejadas para que as tarefas tivessem início, começo e fim no mesmo encontro (Barbosa & Ruano, 2016, p. 331). Com o passar dos anos várias atividades foram implementadas para a política de permanência e para a oferta de cursos de LP a sujeitos na condição de I e/ou R. Os números atualizados demonstram que entre os anos de 2014 e 2020, a Universidade Federal do Paraná avançou em vários aspectos. Entre eles a oferta, no ano de 2017, de uma disciplina optativa no curso de Letras especialmente para alunos reingressos e advindos de vestibulares especiais com reserva de vagas para estudantes na condição de I e/ou R. O objetivo da disciplina é contribuir com o acolhimento linguístico dos alunos e, assim, facilitar a integração ao espaço universitário (cf. Ruano et al., 2020). Por fim, os autores ainda ressaltam a elaboração de Material didático próprio, o qual é utilizado como base para o trabalho em sala de aula. Quanto ao material, trata-se da publicação do livro “*Passarela: Português como Língua de Acolhimento para fins Acadêmicos*”<sup>63</sup>, organizado por Bruna Ruano e Carla Cursino (2020), cujo o lançamento ocorreu precisamente no dia 20 de junho de 2020 – data na qual é celebrado o “Dia Mundial do Refugiado”, desde o ano de 2001. As autoras destacam suas expectativas quanto ao livro, pois esperam que o mesmo seja, “(...) de fato, uma passarela facilitadora para mulheres e homens, vindos de diferentes países e culturas, que iniciam ou retomam seus estudos superiores em uma de nossas universidades públicas, e que ele os auxilie durante sua travessia pela trajetória acadêmica” (Ruano & Cursino, 2020, p. 5). Concordo com a interpretação dada ao título do livro, visto que faz “alusão à estrutura que liga dois pontos, remete à

---

<sup>63</sup> Material “Passarela” – Português como Língua de Acolhimento para fins Acadêmicos - <https://www.acnur.org/portugues/publicacoes/>

oportunidade de acesso”<sup>64</sup>.

A aproximação entre universidade e escola parece ser eficiente nos projetos apresentados, pois permitem aos alunos de Graduação e Pós-Graduação a possibilidade de exercer na prática o que ainda estão se apropriando teoricamente. Entretanto, somente a UnB levou o curso de extensão para além dos muros da universidade, considerando que a Universidade Federal do Paraná não realizou cursos de PLAc no âmbito de escolas de Educação Básica. São louváveis parcerias estabelecidas entre universidade e escola, considerando o apoio significativo à demanda pelo ensino de PLNM a indivíduos na condição de I e/ou R na Educação Básica brasileira, o que no exemplo apresentado ocorreu por meio do ensino do PLAc. Cumpre esclarecer que a UnB oferta o curso de Graduação em Letras/Português Brasileiro Segunda Língua (PBSL), diferentemente da Universidade Federal do Paraná que ainda não conta com uma Graduação em Letras e habilitação no ensino de Português para os estudantes em questão, de acordo com Barbosa e Ruano (2016).

Cumpre ressaltar que tanto na UnB quanto na Universidade Federal do Paraná estabeleceram acordos de cooperação com o ACNUR, via Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)<sup>65</sup>. O ACNUR implementa desde o ano de 2003 tais acordos com instituições universitárias e com o CONARE, com o intuito de garantir diversos direitos a refugiados e solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados por meio da Educação, contribuindo para a integração local dos mesmos. São mais de 20 universidades distribuídas por diversos estados do país e no DF, as quais desenvolvem ações de fomento ao acesso e permanência, a revalidação de diplomas, bem como o ensino da LP. Mesmo que a UnB realize ações desde o ano de 2013, o acordo de cooperação com a CSVM<sup>66</sup> foi efetivado somente no ano de 2019. Já a Universidade Federal do Paraná mantém o acordo com a cátedra desde o ano de 2013.

Além de várias ações aqui apresentadas com relação ao trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná em parceria com o ACNUR/CSVM, como as aulas de PLAc, revalidação de diplomas, orientação jurídica sobre direitos trabalhistas

---

<sup>64</sup> UFPR cria livro de português para promover acolhimento acadêmico de migrantes e refugiados - [https://www.ufpr.br/portalfufr/noticias/ufpr-cria-livro-de-portugues-para-promo-ver-acolhimento-academico-](https://www.ufpr.br/portalfufr/noticias/ufpr-cria-livro-de-portugues-para-promo-ver-acolhimento-academico)

<sup>65</sup> Histórico de implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)

<sup>66</sup> Lista de Universidades conveniadas com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) - <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/universidades-conveniadas/>

e apoio psicológico; considero importante registrar que outra ação foi estendida para além da universidade, quando estabelecida parceria entre a Universidade Federal do Paraná e o CONARE, no sentido de contribuir efetivamente com a resolução de casos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiados. A referida parceria se deu por meio da realização de entrevistas remotas, via videoconferência, em que o requerente tivesse disponibilidade para o deslocamento até o *campus* de Direito da universidade, aonde a entrevista remota ocorria, através da conexão entre solicitante, na cidade de Curitiba/Paraná e um servidor público responsável pelas entrevistas de elegibilidade, na cidade de Brasília/DF (Laferté, 2020). O autor ainda cita momentos de força-tarefa para a realização de entrevistas presenciais, em que o servidor público do CONARE se deslocava até a universidade para a efetivação das entrevistas, deixando claro todo o empenho e preparação prévia de confirmação de presença dos requerentes, a estrutura logística de espaço, tecnologia e horários agendados realizados pela universidade. Somente assim dezenas de entrevistas foram possíveis, o que me leva a concordar com o autor quanto à compreensão de que um trabalho em parceria e colaborativo é fundamental, visto que “A parceria indica que o caminho da atuação conjunta é a receita do sucesso, para qualquer das partes envolvidas, sendo especial para o público-alvo, que tem suas demandas atendidas” (Laferté, 2020, p. 237).

#### **4.5.2. Experiências no ensino de PLA no Brasil**

Depois de constatar as práticas de ensino da LP para estudantes na condição de I e/ou R amparadas pela linha do PLAc, particularmente nos estados do Paraná e DF, registro uma experiência vivenciada no estado do Rio Grande do Sul cuja abordagem de ensino foi pautada no PLA. Gelatti (2016) analisou a realidade de uma escola da Secretaria Municipal de Educação, pertencente à Rede Municipal de Educação da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. É importante destacar que também foram levantados dados referentes ao EF e à EJA, assim como a presente investigação. Ademais, coincidentemente todos os alunos eram igualmente procedentes do Haiti, o que provavelmente se explique em função da pesquisa ter sido realizada no mesmo período em que muitos haitianos chegaram ao Brasil, entre os anos de 2014 e 2015. A autora refere que nos referenciais curriculares do município, datados entre 2010 e 2015, não havia referência a respeito da presença de tais alunos

nas escolas, tampouco ações orientativas para o ensino. É perceptível a semelhança com a realidade vivenciada nos outros estados, anteriormente apresentados.

Os relatos de Gelatti (2016) demonstram que a maioria dos alunos estavam matriculados em turmas da EJA, ainda que houvesse crianças e adolescentes em turmas do EF. De maneira similar à prática realizada na EJA do DF, havia alunos em anos/etapas iniciais da EJA. Um dos alunos apresentava EF completo, contudo, demonstrava dificuldades com a aprendizagem da LP, principalmente no que se refere à flexão de verbos. Outro aluno da EJA tinha comprovação de estudos nos Anos Iniciais do EF e, portanto, foi matriculado nos anos/etapas finais da EJA, finalizando todas as etapas com êxito. A autora ainda refere que mais um aluno haitiano tinha cursado parte do ensino superior no Haiti e rapidamente cumpriu todas as etapas da EJA, formando-se em seguida.

Seguindo a tendência dos demais estados brasileiros, é possível verificar na pesquisa de Gelatti (2016) que a maioria dos alunos é do sexo masculino, justamente porque mães e filhos permaneciam no Haiti enquanto os maridos vinham para o Brasil num primeiro momento. Entretanto, depois de alguns anos e certa estabilidade conseguida pelos companheiros no país, as mulheres e seus filhos começaram a chegar e também buscaram a EJA para aprenderem a LP. Em razão de os homens chegarem ao país e de imediato seguirem em busca de emprego, ao frequentar as escolas já demonstravam maior facilidade de comunicação, devido ao aprendizado adquirido no trabalho e nas relações entre os colegas. Outro fator importante identificado por Gelatti (2016) na EJA é que os alunos haitianos costumam morar em casas compartilhadas com outros nativos do Haiti e se estabelecem nas proximidades da escola. Diferentemente de realidades anteriores aqui apresentadas, a autora destaca que ao se matricularem na EJA tais alunos não buscam apenas aprender a LP, por mais que seja essa que facilita a comunicação, porém muitos procuram escolas com a oferta de EJA para validar os estudos anteriores no país de origem, visto que contribui para melhores *chances* no trabalho. Todavia, mesmo com esse objetivo por parte dos alunos a autora constatou certa irregularidade na frequência às aulas, algo que costuma ser comum em turmas de EJA, tendo em consideração que independentemente de serem alunos brasileiros ou nacionais de outros países, são sujeitos trabalhadores que muitas vezes são tomados pelo cansaço.

Especialmente no que se refere à EJA, visto que a escola identificou as

dificuldades vividas pelos alunos e professores advindas da considerável elevação de matrículas de alunos na condição de I e/ou R nessa modalidade de ensino, uma das atitudes tomadas foi buscar apoio junto à assessoria da EJA da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, de acordo com Gelatti (2016). Foi a própria assessoria da EJA que procurou estabelecer parceria entre a escola e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dado que em âmbito municipal não havia nenhuma ação em curso que orientasse a prática pedagógica junto aos alunos em questão. A partir de então algumas reformulações foram feitas, como a organização das turmas de EJA que inicialmente alocavam os alunos haitianos todos em uma mesma sala de aula. Assim, foram as reflexões estabelecidas entre escola e universidade que fizeram com que os alunos fossem (re)distribuídos nas turmas, de acordo com o nivelamento de cada um. Além disto, uma vez por semana educadores da universidade desenvolviam oficinas audiovisuais com a turma composta por alunos brasileiros e haitianos, ou seja, as atividades não eram realizadas separadamente, conforme identificado nas experiências dos demais estados. Também foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação a disponibilização de um professor para dar apoio pedagógico às ações, entretanto, mesmo sendo encaminhado à escola para cumprir 10 horas semanais de planejamento e elaboração de materiais para o público em questão, Gelatti (2016) afirma que o docente tinha formação em Pedagogia, mas não possuía formação em PLA, dificultando a produção de atividades que ajudassem na aprendizagem de PLA para alunos na condição de I e/ou R.

As informações apresentadas anteriormente são reforçadas por Bulla et al. (2019, p. 105) ao referirem que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do “Programa Português para Estrangeiros”, oferta a formação de professores em PLA, além de cursos de PLA para a comunidade de alunos de Graduação e Pós-Graduação integrantes do Programa Português para Estrangeiros. Segundo a autora, são “(...) alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) vinculados à UFRGS, e alunos Pré-PEC-G – alunos que estudam PLA para obter, no mínimo, Intermediário no Celpe-Bras (...)”. Bulla et al. (2019) relatam que os alunos estudam PLA/PLAc no âmbito do Programa Português para Estrangeiros. Ademais confirmam que uma escola municipal Porto Alegre foi incluída no ensino de PLAc Básico I, particularmente em turmas de EJA, nas quais havia imigrantes com diferentes níveis de proficiência em PLA e, ainda, brasileiros

falantes de português, o que confirma a fala de Gelatti (2016) quando refere que os alunos imigrantes e brasileiros não eram separados durante os momentos em que as atividades de PLA eram realizadas na escola.

É importante ressaltar que Bulla et al. (2019) frisam a necessidade de repensar os materiais didáticos para o ensino de PLAc, assim como estratégias específicas para as aulas. Por mais que compreendam que o desenvolvimento de uma aula não deve ficar restrita ao uso de um Material didático específico, tampouco à mera transmissão de conhecimentos, destacam materiais utilizados no Programa Português para Estrangeiros, nomeadamente atividades pedagógicas do PLA Básico I (material que ainda estaria em fase de elaboração). Segundo os autores, foi a presença de “(...) imigrantes haitianos na comunidade escolar municipal, com indivíduos com diferentes níveis de letramento e instrumentalidade do português e de outras línguas (...)” que os fizeram repensar a complexidade com a qual estavam lidando, exigindo um suporte apropriado para o ensino de LP para que os estudantes pudessem ter mais autonomia no Brasil. Além disso, impeliram os professores com extensa experiência no ensino e na pesquisa em PLA à reflexão sobre o contexto de PLAc, entendida como um novo desafio no que tange às políticas linguísticas e educacionais relacionadas tanto à formação de professores quanto ao ensino de PLA (Bulla et al., 2019, p. 118). Neste ponto é possível constatar que os autores associam o PLA ao PLAc, diferentemente do que foi defendido por Bulla et al. (2017), quando referiam a opção por LA em detrimento de LE, LS, Língua de Herança ou LAc. Ao que parece, assim como Diniz e Alves (2018), começaram a utilizar PLA no que concerne à formação de professores e PLAc particularmente ao ensino da LP para alunos na condição de I e/ou R.

Relativamente ao EF, Gelatti (2016) parece identificar que as crianças haitianas encontraram mais dificuldades. No entanto, como a rede municipal de ensino de Porto Alegre conta com Laboratórios de Aprendizagem, os alunos na condição de I e/ou R que apresentavam dificuldades também eram encaminhados aos serviços de apoio à aprendizagem, aonde todos os estudantes da escola têm direito de participar. O atendimento ocorre normalmente no contraturno, uma vez por semana e de maneira individual. Muito embora essa estratégia pedagógica seja uma via muito oportuna, no ambiente da sala de aula regular os desafios ainda permanecem. Exemplificativamente, Gelatti (2016) descreve a realidade de uma aluna que ficou muito tempo afastada das demais crianças,

Foi um choque para ela, para a turma em que ela estava e para a escola. Foi realmente um sofrimento para ela, pois as crianças e a escola não estavam preparadas. Foi um começo difícil, e no início ela ficou um bom tempo isolada, pois as outras crianças olhavam para ela como se fosse uma pessoa de outro mundo, apesar de apresentar a estética brasileira, já que é negra e usa tranças. (p. 25).

Fica evidente que para além das questões específicas de ensino da LP, outras estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem a alunos na condição de I e/ou R, como a do preconceito racial. Além do mais, existe uma compreensão distorcida a respeito de tais alunos matriculados muito cedo em escolas brasileiras, pois teoricamente apresentam menores dificuldades. Exemplo disso é citado por Gelatti (2016), sobre um aluno que entrou na escola ainda no Jardim de Infância, com somente três anos de idade. Assim, a autora descreve que o mesmo foi alfabetizado em LP, sem apresentar dificuldades. Contudo, considero que um fato importante precisa ser registrado, pois demonstra o despreparo da escola com o atendimento de estudantes na condição de I e/ou R, visto que o aluno supramencionado foi identificado como advindo de outro país somente na metade do ano letivo. Por também ser haitiano e apresentar a “estética” referida por Gelatti (2016), muito provavelmente tenha passado despercebido entre os demais alunos brasileiros. A esse respeito, Silva e Ançã (2018, p. 10) se posicionam sobre o fato de que as crianças possuem personalidades diferenciadas, dependendo das características do meio familiar e de forma alguma uma criança pode ser “esquecida no fundo da sala”. Os dois exemplos anteriores demonstram que a falta de formação dos profissionais e a ausência de contato com os familiares para identificar conhecimentos básicos sobre o aluno, podem gerar muitos problemas e tornar o momento de chegada à nova escola traumatizante.

São informações e ações que devem ocorrer de imediato, dado que ao se matricular a nacionalidade é registrada. Seriam precisamente aquelas informações que Diniz e Alves (2018) ressaltam serem fundamentais para que propostas, ações e políticas públicas sejam elaboradas a partir da identificação das singularidades dos alunos na condição de I e/ou R. Ou seja, por mais que um aluno de três anos de idade não tenha apresentado dificuldades na aprendizagem da LP, porque ao que

tudo indica sua imersão educacional estava recém iniciando, ele tem uma LM com a qual se relaciona e se identifica. Por outro lado, pode ser que até mesmo tenha nascido no Brasil. Entretanto, caso seja recém chegado ao país, tanto ele quanto a família provavelmente tenham domínio de outras línguas para além da língua de prestígio identificada como a única oficial no Haiti, a Francesa. Vale lembrar o fato de que a língua Crioula também é idioma oficial no referido país. Para mais, talvez possam ter algum conhecimento da língua Castelhana, visto que há uma proximidade entre esses dois países caribenhos, Haiti e República Dominicana.

A percepção quanto à necessidade de estabelecer proximidade com a família é comprovada em outra situação apresentada por Gelatti (2016), a respeito de um aluno haitiano matriculado na “quarta série” do EF e que não se comunicava em LP,

(...) há um menino de 12 anos que ingressou na escola há um mês em uma turma de quarta série e que está tendo dificuldades. Por um acaso, na escola são ensinadas as línguas estrangeiras inglesa e francesa. O professor de francês, que orienta esta turma, conversou com ele e sabe que ele entende francês, mas parecia não entender as aulas normais no começo. Ele não fala nada em português, apenas em crioulo haitiano, e está com dificuldades com este processo. (Gelatti, 2016, p. 26).

A autora observou as aulas de LE, especificamente de Língua Francesa, identificando que o estudante escreve no caderno a matéria que “clona” do quadro, escrita em Português pelo professor. Depois, com a ajuda de um colega de turma conferem se copiou corretamente. Contudo, destaca que todas as interpelações realizadas pelo professor ao aluno são respondidas apenas com acenos e balançar de cabeça de forma positiva ou negativa, sem que a comunicação seja estabelecida em Crioulo, Francês ou em Português. O próprio docente confirmou tal realidade, pois disse que na primeira vez que estabeleceu contato com o aluno, perguntou em Francês se tinha lápis e ele não respondeu, apenas retirou o material da mochila e o lápis estava no estojo. Isto significa que o aluno entendeu, porém, o professor não sabe se ele consegue falar com um domínio básico de tal língua. De acordo com Gelatti (2016, p. 30), o professor disse que “(...) ele aponta, mas não fala. Não o ouvi falar nenhuma vez (...) O aluno é tímido, não gosta muito de falar, nem em Francês”. A reflexão a ser feita nesse caso é se realmente o aluno tem algum conhecimento básico do Francês e qual a sua LM, algo que requer o contato com a família para que a

identidade linguística do estudante seja reconhecida, mantida e (re)construída conforme sua relação com a aprendizagem da LP.

A interpretação de Gelatti (2016) é de que mesmo havendo ausência de Políticas Públicas voltadas para o ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R, a prática pedagógica desenvolvida na escola pode ser a base para a elaboração de uma política linguística. Muito embora reconheça que os profissionais da escola e da universidade estão contribuindo para o desafio posto pela nova realidade advinda dos fluxos migratórios atuais, visto que atividades, adaptações de conteúdo e produção de materiais específicos para a população em tela foram realizados, faz um alerta para que as possíveis políticas linguísticas sejam elaboradas a partir do contexto existente e comprovado dentro das escolas de Educação Básica, tanto no que tange ao que os profissionais já sabem quanto àquilo que ainda precisam de formação e apoio. Concordo plenamente com Gelatti (2016) ao falar que são os profissionais da base quem carecem de ser ouvidos no momento da elaboração de políticas públicas, visto que, assim não serão meros executores daquilo que não foram consultados. Reitero o entendimento de que, para além da evidente experiência dos professores, também é essencial a participação dos maiores interessados no ensino – os alunos. Ou seja, toda e qualquer política linguística deve levar em conta as percepções dos estudantes quanto à construção e (re)construção de suas identidades linguísticas.

Sobre a percepção de identidade linguística e a aprendizagem de outra língua diferente da LM, J. Ribeiro (2020) fala sobre sua experiência como professor universitário da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Uma das primeiras intenções do autor é demonstrar que toda aprendizagem de uma LNM, considerada como LA dentro de um espectro maior de PLNM, é um processo de construção da identidade linguística do sujeito. Para demonstrar sua percepção, aborda o depoimento feito por uma aluna universitária de nacionalidade francesa. J. Ribeiro (2020) traz à tona como a estudante aprendeu a LP, ainda no momento em que não se considerava fluente e, depois, ao entender que já havia adquirido fluência. O autor cita a fala da aluna, porém, esclarecendo que tal foi retirada de uma entrevista que ela concedeu a um jornal da cidade de Curitiba, Paraná, ao dizer que,

Eu penso que, quando as pessoas falam outra língua, sempre parecem muito

fofas e simpáticas, além de um pouco tontas. Agora, que eu sei falar mais fluentemente, eu posso exprimir todos os sentimentos que tenho. E, para mim, essa era a parte mais frustrante do aprendizado da língua: não poder mostrar quem eu era na vida real. (Ribeiro, 2020, pp. 507-508).

O depoimento da estudante francesa reforça o entendimento do autor quando fala que a língua precisa cumprir uma função, um papel social e, assim, conseguirmos mostrar quem somos na vida real. Para ele, inexistente outra maneira de demonstrar os nossos sentimentos e afetos fora da linguagem. Conforme J. Ribeiro (2020, p. 508), “a língua não cumpre outro papel senão a de representação de nossas identidades. Ela produz nossas identidades”.

Por fim, é crucial destacar que no Brasil ainda não temos investigações aprofundadas sobre o ensino de PLNM e a formação de professores para o respectivo ensino, especificamente para alunos na condição de I e/ou R no que remonta às ações desenvolvidas no domínio das escolas públicas, tendo em vista que muitas das atividades são processadas justamente no âmbito de universidades e a maioria das escolas enfrentam sozinhas o desafio posto pelos fluxos migratórios atuais, com exceção de pouquíssimas que conseguem estabelecer algum tipo de parceria ou projetos próprios. Até agora foram analisadas algumas das dificuldades e necessidades decorrentes do ensino-aprendizagem da LP a estudantes na condição de I e/ou R, além de diferentes propostas, Materiais Didáticos e ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa realizada em universidades e dos projetos de extensão promovidos pelas mesmas, incluindo a parceria universidade e escola.

Por não existirem políticas por parte do Estado, sejam elas linguísticas ou de formação de professores, as ações desenvolvidas nas escolas de Educação Básica são decorrentes de parcerias estabelecidas com universidades, as quais se pautam em duas vertentes de ensino, particularmente o PLA e o PLAc. Isto posto, é fulcral trazer ao debate uma análise desenvolvida sob a ótica de outro país, no que se refere ao ensino de crianças e jovens refugiadas, o que envolve as políticas educacionais existentes e os materiais utilizados para o ensino. Vale lembrar que no tópico anterior foi abordada a interpretação de Schoffen e Martins (2016) exatamente sobre as diferenças entre o ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R no Brasil e em Portugal, a partir da análise dos documentos que orientam o ensino no último, bem como a constatação de que no primeiro ainda não existem Políticas Públicas que

encaminhem a oferta e o ensino de PLA. Portanto, considero viável identificar as percepções de Sequeira e Cardoso (2020) a respeito da forma de ensino da LP nas escolas de Portugal, levando em conta o Contexto Migratório atual, a política educacional e os documentos orientadores existentes no país para o ensino a quem não tem a LP como LM.

### 4.5.3. Experiências no Ensino de PLNM em Portugal

Neste domínio, Sequeira e Cardoso (2020) tratam nomeadamente do ensino imprescindível e decorrente do movimento das migrações e das populações refugiadas. As autoras já iniciam as discussões tratando sobre a edição, pela Direção Geral de Educação de Portugal, do “Guia de Acolhimento para a Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário”<sup>67</sup>, onde advertem que consta a orientação de que as medidas destinadas aos sujeitos oriundos do fenómeno migratório atual devem ser colocadas em prática “com recursos já existentes nas escolas” (Sequeira & Cardoso, 2020, p. 54). De imediato é possível constatar certo incômodo por parte das mesmas, por entenderem a existência de um discurso de inclusão que se distancia do que realmente se passa na prática. Outro ponto que as autoras criticam traz relação com a preocupação com a Interculturalidade apontada no âmbito europeu, visto que no quesito Educação a cultura chega a ser interpretada como obstáculo para o ensino e a aprendizagem da LP. A preocupação das autoras é parecida com a demonstrada por Silva e Ançã (2018) quando abordam o fato de que a *Diversidade Linguística e Cultural* presente nas escolas portuguesas, em grande parte advinda dos movimentos migratórios, requer o apoio por meio de documentos e guias orientadores para que realmente ocorra a integração de alunos PLNM, todavia, não serão especificamente os documentos que permitirão a integração dos alunos na condição de I e/ou R por ser o docente quem desempenha papel fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem em LP por esses estudantes. Consoante as autoras, para que essa integração ocorra “(...) é necessário que este[docente] crie estratégias e utilize diferentes recursos que procurem responder às necessidades de cada aprendente, no sentido de identificar as suas dificuldades e colmatá-las com diversas

---

<sup>67</sup> Acesso a diversos documentos orientadores para o ensino de PLNM e ao “Guia de Acolhimento para a Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” elaborados pela Direção Geral de Educação (DGE) de Portugal. <https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas>

atividades” (Silva & Ançã, 2018, p. 21).

Para Sequeira e Cardoso (2020), mesmo que a *Educação Intercultural* seja vista como essencial para a apropriação de uma nova língua e que para isso é inaceitável deixar de projetar a cultura, há alguns constrangimentos no que tange aos currículos e programas escolares portugueses. Fazem destaque a propostas culturais incoerentes desenvolvidas nas escolas e às atuações pedagógicas dos professores, as quais são minadas pela insegurança e barreiras psicológicas para aceitação de um público diferenciado do que estão acostumados a receber. Citam o “Volume de Acompanhamento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”, publicado em 2018, no qual surgem propostas ampliadas para o ensino de línguas pautadas em estratégias de mediação cultural que vão além da mera tradução e interpretação, se comparado com a edição de 2001. A amplitude percebida pelas autoras se justifica pela mudança de foco, dado que a mediação era vista como uma possibilidade de o professor se adiantar e prevenir problemas. Pelo contrário, atualmente a mediação é compreendida sob o ângulo de que nem sempre concordar com algo ou alguém é sinal de respeito, ou seja, não significa anular o conflito, mas buscar formas de intervir (Sequeira & Cardoso, 2020, p. 55). Para as autoras, o mais importante não é o resultado final e sim o que se realiza durante a caminhada, pois ao interagir com o *Outro* se inicia um processo de (re)construção contínua da identidade linguística e cultural. Ressaltam que essa percepção requer um novo posicionamento do professor de Português, visto que é inaceitável ensinar a língua separada da cultura. O entendimento de Sequeira e Cardoso (2020) é aquele também defendido por Candau (2006, 2008), Fleuri (2018), E. Mendes (2015) e Kramsch (2017). É factível afirmar que, assim como Silva e Ançã (2018), também Sequeira e Cardoso (2020) demonstram uma percepção de ensino do PLNM em que língua e cultura são inseparáveis tanto quanto imprescindíveis.

A análise de Sequeira e Cardoso (2020) junto a 32 professores de Português aponta que 85,3 % tinham habilitação para o ensino de LE e somente 25 % possuíam formação para a área do ensino de PLNM, embora 53,1% desses últimos tenham afirmado que já atuaram com a disciplina de PLNM. Sobre a Interculturalidade, a maioria dos professores afirmou que contemplam os temas culturais de forma significativa, entretanto, geralmente são temas culturais trabalhados em “momentos programados”, como o Carnaval e o Natal, por exemplo. Os professores relataram

muitas atividades voltadas especificamente para a promoção da cultura portuguesa, entre elas: trabalhos sobre o 25 de abril; dia da escola; dia da LP; dia de Camões; gastronomia e cinema portugueses, além de visitas a locais históricos em Portugal. Relativamente à *Diversidade Cultural*, as autoras destacam algumas situações, como: trabalho com a variedade do Português; sessões organizadas pela Biblioteca em que os alunos de outros países falam de suas experiências culturais; dia da Europa, da LP e da cultura na Comunidade de Países de Língua Portuguesa; e as abordagens sobre os descobrimentos e o desenvolvimento da cultura portuguesa em contexto asiático. No tocante ao trabalho com a cultura, Guzeva (2018, p. 60) fala que para os aprendentes imigrantes se motivarem para a aprendizagem da língua e da cultura do novo país, é preciso que os professores de PLNМ sejam preparados para essa realidade, pois o planejamento de ensino da LP necessita incluir fatos históricos e culturais; monumentos; feriados; tradições portuguesas, contudo, devem contar com as culturas dos países de origem dos alunos (cf. Pinto, 2013).

Dentre os professores participantes da pesquisa, uma chamou a atenção de Sequeira e Cardoso (2020) por desenvolver boas práticas no ensino em geral, visto que busca a participação da família e o direito de identidade dos alunos, por meio da manutenção LM e, também, através do trabalho em rede com a diversificação das dinâmicas pedagógicas. A esse respeito, Sequeira e Cardoso (2020, p. 59) destacam que 40,6% dos professores relataram problemas com o trabalho junto de outras áreas de conhecimento, uma vez que percebem dificuldade para o ensino da língua e da cultura a alunos refugiados. Retomando a percepção inicial das autoras sobre as proposições teóricas dos documentos não se cumprirem na prática dentro das escolas, confirmam que as estratégias utilizadas pelos docentes parecem se enquadrar na cultura dos quatro “éfes” (*folks, festivals, foods, folklore*). Para além das questões de Interculturalidade, os professores disseram que as maiores dificuldades se relacionam com a falta de formação (53,1%); diferenças pedagógicas existentes na turma (40,6%); dificuldades com o trabalho junto às equipes multidisciplinares (40,6 %); falta de flexibilização da escola (15,6%); trabalho adicional (9,4 %) e falta de motivação (6,3 %). É perceptível a semelhança entre essas dificuldades em âmbito português com as que encontramos em contexto brasileiro, por mais que no primeiro país existam Políticas Públicas para a oferta da disciplina de PLNМ, o que demonstra que não é somente por meio de políticas linguísticas e a oferta de uma disciplina de ensino da LP como LNM que

alunos na condição de I e/ou R efetivamente serão integrados à escola e à sociedade por meio da aprendizagem do idioma, dado que uma das maiores dificuldades identificadas na pesquisa de Sequeira e Cardoso (2020) está diretamente relacionada com a falta de formação dos professores. Logo, a reflexão a ser feita é aquela que envolve um novo posicionamento dos professores que ensinam a LP, particularmente no que concerne à indispensabilidade do ensino de língua associado ao de cultura. Assim, os docentes precisam desenvolver abordagens interculturais e elaborar atividades que utilizem ferramentas pedagógicas e recursos diversos que atendam as singularidades e necessidades dos alunos na condição de I e/ou R. Para que essa realidade se concretize, Sequeira e Cardoso (2020) ressaltam a importância de uma atitude reflexiva diante de tamanha dificuldade apresentada, entendendo que a formação de professores precisa aproximar os conhecimentos teóricos à realidade efetiva que se dá nas escolas.

Perante tal realidade, o PLNМ precisa considerar as especificidades do público atendido, onde a LM é de grande valia para a aprendizagem da LP por sujeitos que falam outros idiomas. No caso desta investigação, os sujeitos advindos dos fluxos migratórios atuais frequentam o ensino formal ofertado nas escolas de Educação Básica brasileiras, o qual pauta-se no PLM, sem qualquer direcionamento para políticas linguísticas que possam vislumbrar a possibilidade de ensino do PLNМ. Dessa maneira, é preciso refletir sobre qual o papel do Estado e a “tarefa” da escola e dos professores diante desse desafio, ou seja, como as instituições podem caminhar para uma proposta de *Educação Intercultural*, a qual permita que as línguas dos alunos que não têm a LP como LM possam ser vistas como uma oportunidade de valorização do conhecimento e das relações interculturais (Bagno & Rangel, 2005; Reste, 2015). Destarte, a institucionalização de uma política linguística que oriente a Educação para alunos na condição de I e/ou R no Brasil precisa ter como alicerce o PLNМ e considerar que a identidade linguística é um conjunto de fatores socioculturais construídos durante a vida do sujeito, os quais permitem que o mesmo desenvolva e amplie o conhecimento *de/sobre* sua LM e, também, *de/sobre* outras línguas (Bagno & Rangel, 2005, p. 63-64). Assim, se formará o que Marcos Bagno e Egon Rangel chamam por uma cultura de linguagem, a qual entendo como aquela capaz de perceber a *Si* e ao *Outro*, assim como pensam Bizarro e Braga (2004) sobre a “relativização” de *Si* pela “valorização” do *Outro*.

Acredito que esse é o momento de demonstrar minha opinião sobre o ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R, visto que não desqualifico nenhuma das linhas e propostas aqui apresentadas, bem como vejo a possibilidade de um trabalho colaborativo que compartilhe o melhor de cada linha/área de ensino. No entanto, com relação ao ensino de PLA ou PLAc esclareço que não me filio a nenhum dos dois. Meu objetivo é que a LP possa ser trabalhada dentro das escolas públicas brasileiras numa perspectiva diferenciada do que vem sendo feito até hoje, particularmente no ensino do PLM, o qual sempre foi o referencial de manutenção do monolinguismo ainda que a *Diversidade Linguística e Cultural* seja presente no país.

Hoje contamos com uma diversidade imensurável, principalmente com o aumento do fenômeno migratório. Por esse motivo, a ideia de o PLNM ser efetivado para o público na condição de I e/ou R, considerando a utilização de abordagens que atendam às singularidades dos sujeitos no quesito língua e cultura, é imprescindível. Porém, vejo que é hora de não necessariamente separar o ensino de PLM e PLNM, já que os alunos brasileiros não serão separados dos alunos na condição de I e/ou R dentro das escolas públicas e, tampouco, isso seria admissível. O ensino pautado no alicerce do PLNM se justifica por uma perspectiva diferenciada de ensino. Em outros termos, é o ensino do Português trabalhado de forma crítica para que tanto os cidadãos brasileiros quanto aqueles originários de outros países possam aprender a LP a o entender melhor sua LM a partir da perspectiva de língua e cultura do *Outro*. Possivelmente, por meio de Políticas Públicas devidamente elaboradas, a oferta de uma disciplina de PLNM seja a perspectiva mais apropriada. Lembrando que numa provável efetivação da disciplina de PLNM, tanto os alunos na condição de I e/ou R quanto os estudantes brasileiros devem ter o direito de frequentar. Aliás, seria importante que todos realmente frequentassem para que fosse viável transcender para além do fator “proficiência”. Ademais, a Formação Continuada aos professores é fator preponderante para maiores possibilidades de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Para isto, as Políticas Públicas educacionais devem envolver políticas linguísticas, assim como de formação de professores.

A esse respeito, vale retomar aspectos da *Educação Intercultural*, principalmente porque ao (re)pensarmos o ensino da LP, os fatores *identidade* e *alteridade* e os binômios *Eu/Outro* necessitam ser revisitados, visto que o essencial é não apagar a identidade linguística de nenhum sujeito, da mesma forma que é compreensível que conflitos

identitários ocorrerão, visto que a formação da identidade linguística de cada indivíduo é um movimento contínuo e em constante mobilidade, (des)construção e (re)construção. Do mesmo modo, a LM precisa ser valorizada e (re)ssignificada em diferentes momentos, tendo em vista os processos de homogeneização e perda da própria identidade pelos sujeitos, muito em decorrência dos processos de colonização (da terra e das mentes). Por essa razão, é preciso se pautar num aporte pedagógico-crítico-político, o qual não permitirá que se mantenha a reprodução de práticas segregadoras com outras vestes, que inconscientemente ou conscientemente possamos desenvolver. Para tal é fulcral lembrar o que vários estudiosos já abordaram, ou seja, a Interculturalidade e a *Educação Intercultural* não existem, SOMOS nós quem temos que inventá-las e criá-las. Com isso fica a obrigação de olharmos juntos para um mesmo horizonte. Um infinito que não aceitará respostas prontas e acabadas, quiçá “caixinhas” com modelos, propostas e abordagens padronizadas. É realmente preciso pensar e reflexionar “fora da caixa”.

Ao mesmo tempo, pensar juntos e em prol da superação de algo que se apresenta como um desafio, mas poderá ser superado caso utilizemos uma das mais potentes ferramentas da Educação, aquela que soma esforços para alcançar objetivos – o trabalho colaborativo. Uma ferramenta pedagógica infalível quando entendemos que a Educação é um ato político e de ação. Qualquer política educacional ou linguística que se almeje efetivar, carece de ações. Ações que sejam participativas e não se afastem, mas acolham umas às outras. Como podemos pensar em políticas linguísticas, de “acolhimento” e “integração” para cidadãos na condição de I e/ou R quando ao invés de agregar, muitas vezes dividimos?

Isto posto, novas concepções de língua precisam ser consideradas, especialmente aquelas que se estruturam a partir de óticas plurais, diálogos interculturais, letramentos críticos e relações decoloniais. Essas relações significam dialogar como *Outro*, pensar em conjunto do *Outro*, olhar para *Si* por meio do *Outro*, pensar com o *Outro*/com os vários *Outros*, falar com o *Outro*. Por fim, aproveitar as “brechas”, conhecer os contextos sociais que demandam ações urgentes, aprender, (des)aprender e (re)aprender com o *Outro*. Esse *Outro* não é estranho, porque ele pode ser nós mesmos amanhã.

Finalizo com um pensamento de Paulo Freire (2020), “primeiro se faz, depois se nomeia”. Então façamos, e que seja juntos! Esse fazer juntos um dia poderá chegar

a um nome, mas antes disso, será denominado por ação. A ação poderá criar um nome ou um conceito, mas para isso novas concepções de língua e de ensino dessa devem ser abertas à criação. Portanto, precisamos aceitar a construção, a (des)construção e a (re)construção do *Outro*. Somente assim, é possível manter uma língua viva. Inspira-me a (des)construção e a (re)construção feitas pelos movimentos dos *povos originários* da América. Foram eles, os povos que genuinamente habitam o continente, falantes de outras línguas que não a dos colonizadores, quem criaram a “Terra madura”, a “Terra viva” ou “Terra em florescimento”. Hoje, (re)nomeada por eles como *Abya Yala*. A expressão anterior objetiva construir um sentimento de pertencimento, de intercâmbio e de coletividade para enfrentar políticas de globalização neoliberais. Aliás, não é meramente um nome ou expressão em outra língua, mas a (des)construção da colonialidade imposta a sujeitos politicamente calados e subalternizados,

Junto com *Abya Yala* há todo um novo léxico político que também vem sendo construído onde a própria expressão *povos originários* ganha sentido. Essa expressão afirmativa foi a que esses povos em luta encontraram para se autodesignarem e superarem a generalização eurocêntrica de *povos indígenas* (...). É isso que os *povos originários* estão propondo com esse outro léxico político. Não olvidemos que dar nome próprio é se apropriar. É tornar próprio um espaço pelos nomes que se atribui aos rios, às montanhas, aos bosques, aos lagos, aos animais, às plantas e por esse meio um grupo social se constitui como tal constituindo seus mundos de vida, seus mundos de significação e tornando um espaço seu espaço – um território (Porto-Gonçalves, s/p)<sup>68</sup>.

Isto posto, a partir de agora passo a utilizar a expressão “povos originários” ao invés de “povos indígenas”.

---

<sup>68</sup> Enciclopédia Latino-Americana - Abya Yala - Povos Originários <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>

## **Capítulo 5. Formação de Professores**

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 2000, p. 155).*

Iniciar este capítulo significa fechar um ciclo teórico que se iniciou na parte introdutória desta investigação, quando apresentei a teia de relações que propunha abordar e as quais não entendia bem como se desenhariam no decorrer da escrita. Foi preciso refletir como a Educação e a formação de professores conversariam com os aspectos Migratórios e as questões Linguísticas e Culturais. A partir de profunda reflexão percebi que para tratar da formação de professores, nomeadamente em Contexto Migratório, inicialmente era necessário abordar o percurso histórico da Educação permeado tanto pelas questões Linguísticas e Culturais quanto pelos aspectos Migratórios constituintes da história brasileira, visto que todas essas vertentes são indissociáveis.

Esta investigação volta-se particularmente para a Formação Continuada de professores, visto a urgente demanda advinda daqueles docentes que estão na ativa e diante da realidade migratória presente nas escolas públicas brasileiras. Porém, ressalto que assim como a oferta de ensino da LP a partir de uma perspectiva alicerçada no PLNM para alunos na condição de I e/ou R não pode ser entendida separadamente entre os alunos brasileiros e os primeiros, da mesma forma é primordial referir que a Formação Inicial e a Continuada precisam ser vistas como inseparáveis na caminhada docente. Aliás, é preciso ressaltar que a Formação Inicial de docentes que ensinam a LP (seja com formação em Pedagogia ou em Letras) não atende devidamente às necessidades e aos desafios educacionais da sociedade contemporânea, tanto para alunos brasileiros quanto para estudantes provenientes de outros países com línguas e culturas diversas. Ademais, as possibilidades de Formação Continuada e o fomento à formação permanente do professorado ainda enfrentam sérias dificuldades no cenário brasileiro. É exatamente em função desses desafios que é preciso refletir criticamente acerca de ações formativas improtáveis no que se refere ao Contexto Migratório atual vivenciado nas escolas públicas, particularmente aquelas voltadas para a Formação Continuada de professores, a qual será abordada exaustivamente nos subtópicos 5.6 e 5.6.1.

Ainda importa ressaltar a diferenciação que Leffa (2001, p. 355) faz entre

“formar” e “treinar”, dado que entende formação como processo de reflexão dos professores em relação às suas práticas educativas. Do contrário, o treinamento trata meramente de ensinar técnicas e estratégias de ensino que serão executadas e (re)produzidas de forma mecânica, sem aprofundamento teórico e com o intuito de atingir objetivos imediatistas. Ou seja, o que importa é avaliar o produto final, não o processo de construção do conhecimento.

### **5.1. Marco regulatório para a formação de professores no Brasil**

A temática da formação de professores para a Educação Básica brasileira sempre foi objeto de incansáveis disputas, dado que as lutas por uma Educação pública de qualidade essencialmente passaram pela busca da efetivação de formação dos profissionais docentes, especialmente pela formação em nível superior. Ainda que a formação docente sempre tenha sido alvo de debates na história da Educação brasileira, Dourado e Tuttman (2019) referem que as discussões foram renovadas entre os anos 80 e 90. Logo, Educação e formação de professores sempre foram discutidas no âmbito de diversos movimentos em prol da valorização de tais profissionais e da implementação de políticas educacionais por parte do MEC.

Sobre essa questão, Walkyria Monte Mór (2019) também refere que a Educação brasileira passou e passa por diversos problemas, contudo, compreende que algumas Políticas Públicas apresentaram resultados satisfatórios, como a elevação no acesso à Educação. Entretanto, também se mantém forte preocupação com a qualidade da Educação ofertada, os altos índices de evasão escolar e defasagem idade-série. Para mais, a autora ressalta as precárias condições estruturais e pedagógicas existentes que impactam na desvalorização docente, ampliada pela falta de planos de carreira e salários dignos, bem como a defasagem nas propostas de Formação Inicial e Continuada de professores. A percepção da autora é a de que a formação de professores é preponderante para elevar os níveis de qualidade educacional no Brasil.

Na sequência de um contexto de mudanças e organicidade da Educação e da valorização dos profissionais docentes, no ano de 2015 o CNE aprovou por unanimidade o Parecer n. 2/2015 e a respectiva Resolução n. 2, de 1º de julho de

2015<sup>69</sup>. Tal resolução definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, assim como para a Formação Continuada. “Propositalmente”, a forma verbal “definia” está no tempo passado, visto que atualmente há nova regulamentação. Assim, pela valorosa conquista da categoria docente através da Resolução CNE n. 2/2015 não devo e não posso eximir-me de apontar seus principais aspectos. Friso que, para tal “refletidamente” utilizarei os verbos no tempo presente. A resolução em apreço define de forma ampla e crítica as diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais docentes, incluindo a promoção articulada entre uma e outra que atenda todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Outrossim, deixa claro que orientações específicas definidas anteriormente por resoluções do CNE também devem ser seguidas, nomeadamente aquelas direcionadas para públicos com alguma singularidade que precise ser tomada em consideração nas ofertas de formação. Em outros termos, a formação de professores deve desenvolver a preparação para a atuação tanto nos níveis da EI, EF e EM quanto nas modalidades da EJA, Educação Especial e Educação Profissional. Para mais, propostas formativas para atender as especificidades da Educação Escolar Indígena, Educação no Campo e Educação Quilombola, dentre outras incluídas pelas DCN (2013), devem ser ofertadas. Às Instituições de Ensino Superior fica a incumbência de atender as ofertas formativas de acordo com Políticas Públicas de Educação. Ainda é válido ressaltar que, além dos Centros de Formação dos estados e municípios, exemplificativamente como a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), localizada no DF para ofertas formativas a todos os profissionais da Educação que atuam na SEEDF, também as escolas de Educação Básica dos estados, municípios e DF ao ofertarem atividades de Formação Continuada devem seguir as mesmas orientações e diretrizes, contemplando robusta formação pedagógica.

Conforme consta na Resolução CNE n. 2/2015, a docência é concebida como uma ação educativa e um processo pedagógico intencional, o qual envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Para isso, a formação docente precisa sustentar-se por conceitos, princípios e objetivos formativos que

---

<sup>69</sup> Resolução CNE 2/2015 – <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno->

contribuam para o desenvolvimento de atitudes éticas, linguísticas, estéticas e políticas próprias de uma formação científica e cultural orientada para o diálogo contínuo com diferentes visões de mundo. As formações, Inicial e Continuada, também são definidas como aquelas que asseguram a participação dos profissionais docentes na implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com o fim de garantir a qualidade educacional e a gestão democrática. Dentre os princípios que compõem a resolução em discussão, saliento como primordial aquele que refere o compromisso público do Estado para a garantia do direito à Educação. Tal direito deve refletir na qualidade da Educação ofertada a crianças, jovens e adultos por meio da colaboração de todos os entes da federação na elaboração de uma “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (Resolução CNE n. 2/2015). Cumpre evidenciar que a Formação Inicial para o exercício da prática docente é concebida pela aludida resolução como aquela ofertada preferencialmente em nível superior, bem como envolva a interligação entre teoria, prática, investigação e reflexão crítica, instigando a aproximação entre universidade e escola. Realço que a carga horária proposta para os cursos de Formação Inicial objetiva a distribuição equilibrada entre atividades teóricas, práticas, interdisciplinares e pedagógicas. No que se refere à Formação Continuada, há um tópico específico em que questões como a carga horária mínima das atividades formativas e os tipos de cursos são apresentados, como aqueles de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Acrescento, ainda, outro tópico exclusivo sobre a valorização dos profissionais docentes, o qual considera a necessidade de assegurar uma proposta de formação, um plano de carreira e uma jornada de trabalho adequadas aos professores. A resolução termina com a definição de que os cursos de formação docente existentes na data de homologação da mesma têm até dois anos para sua implementação (Resolução CNE n. 2/2015).

Mesmo que a resolução supramencionada seja percebida por educadores, pesquisadores e entidades educacionais como um avanço sem precedentes no quesito formação de professores na história da Educação brasileira, levando em conta todos os aspectos acima demonstrados, ocorreram várias iniciativas para a prorrogação do prazo de dois anos para sua implementação por todas as Instituições de Ensino Superior. O prazo foi estendido por duas vezes na tentativa de que realmente as diretrizes não fossem implementadas para que outras ideologias

em discussão ganhassem tempo, as quais tiveram um levante a partir do ano de 2016 com o *impeachment* da presidente à época Dilma Rousseff. Já no Governo de Michel Temer, no ano de 2017, o CNE aprovou novo parecer prorrogando o prazo pela primeira vez. A partir da publicação de 2015, foi ampliada a efetivação e implementação da resolução para três anos. Ou seja, no momento em que o prazo inicial estava por vencer (2015-2017), foi ampliado (2015-2018). Em 2018, novas solicitações por ampliação de prazo aconteceram, sendo aprovada a extensão para quatro anos (2015-2019). Tudo isso acontecia enquanto a nova resolução não era homologada. Finalmente, em 2019, o CNE aprovou o Parecer n. 22/2019<sup>70</sup>. Na continuidade ocorreu a homologação pela Presidência da República da Resolução CNE n. 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica. A mesma também institui a Base Nacional Comum para a formação, designada por BNC-Formação, particularmente por sua associação direta com a abordagem educacional defendida após a aprovação da BNCC (2017). Outrossim, revogou definitivamente a Resolução CNE n. 2/2015, momento em que foi implementada uma “formação prescritiva e submetida às competências e habilidades contidas na BNCC” (Dourado & Tuttman, 2019, p. 207).

Sobre tal contexto e, antes de a nova resolução ser homologada, Celi Nelza Zulke Taffarel expôs sua profunda indignação com a aprovação do Parecer n. 22/2019 pelo conselheiro do CNE, Dr. Mozart Neves Ramos, pois percebia que naquela ocasião era instituída uma diretriz direcionada para a construção de consenso e a ausência de conflitos, silenciada através do ponto de vista da classe dominante, empresarial e capitalista. A autora destaca que “Para tanto oculta, silencia e inverte, ou seja, coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estas últimas em efeitos” (Taffarel, 2019, p. 601). Para amparar suas críticas ao parecer, vale-se de dois estudos sistematizados em forma de manifesto por meio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Colégio de Pró-Reitores de Graduação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Tal Manifesto foi intitulado “Contra a descaracterização da formação de professores”,

---

<sup>70</sup> Resolução CNE 2/2019 – [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=777\\_81%E2%80%9D](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=777_81%E2%80%9D)

o qual foi assinado por mais de 30 entidades nacionais em defesa da Resolução CNE n. 2/2015 e contra o Parecer CNE n. 22/2019 e seu encaminhamento ao MEC para homologação. A autora destaca que as associações e entidades, as quais assinaram o manifesto, fizeram um levantamento dos nomes dos conselheiros do CNE e suas ligações com a esfera privada. Foram identificadas relações com movimentos empresariais e organizações de mercado privado das escolas superiores, demonstrando as frações da burguesia que conseguiram por meio dos principais conselheiros do CNE, o consenso atualmente relacionado com os discursos de ódio e a violência como estratégia política para permanecer com a hegemonia capitalista no país (Taffarel, 2019). Atentando para o fato de que o atual presidente da República tomou posse no ano de 2019 e o posicionamento da autora ocorreu ao final de 2019, é importante trazer à tona a fala da última sobre aquele momento, “O Governo Bolsonaro, que completou onze meses, juntamente com seus aliados, conseguiu desmontar uma política educacional para formação de profissionais da Educação, construída em mais de 40 anos de luta” (Taffarel, 2019, p. 63). A formação de professores proposta pela resolução atual é o que a maior entidade educacional do país, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), denunciou como a “Formação Formatada”, na lógica do capital.

O Manifesto citado por Taffarel (2019) denunciou as inúmeras proposições que destroem a Educação pública e as demandas por formação de professores no Brasil. Entre elas estão: a responsabilidade dos alunos pela própria aprendizagem, atrelada a uma *pseudo* autonomia dada aos mesmos; a utilização de um vocábulo diferenciado, “engajamento”, travestido da ideologia de Estado mínimo para atribuir a responsabilidade pela formação docente tão e somente ao professor. De acordo com a autora, são proposições contraproducentes porque dependem de vários fatores como os investimentos públicos em Educação, o acesso a tecnologias e a Materiais Didáticos, a gestão democrática e participativa das escolas, entre outras questões. Além disso, importa ressaltar que o alicerce da nova resolução se pauta por concepções ultrapassadas, como a Pedagogia por Competências. Também ignora a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições de formação de professores e a efetiva relação que deve existir entre essas e as instituições de Educação Básica. Por fim, vale dizer que há total demérito pela valorização da carreira docente, a qual passa a ser entendida pela ótica da meritocracia (Dourado

& Tuttman, 2019; Taffarel, 2019).

De forma semelhante ao posicionamento dos autores anteriores, Camila Lima Coimbra analisa de maneira aprofundada os objetivos e princípios constantes no Parecer CNE n. 22/2019. De caráter introdutório destaca a existência de todo um contexto histórico, político, social, cultural e econômico que constituiu os modelos de formação de professores no Brasil. Dentre eles o “Conteudista”, o de “Transição” e o de “Resistência”, sendo exatamente esse último que é acionado em 2015, através da Resolução CNE n. 2/2015, sucedido da resistência de diversas lutas históricas. Sem embargo, a autora acrescenta que depois da aprovação da Resolução CNE n. 2/2019 surge então um novo modelo de formação de professores, o qual denomina por “Anacrônico”, pois ocorre uma inversão na ordem do tempo, visto que o marco regulatório atual nega um caminho histórico percorrido para que se tivesse um perfil nacional para a formação de professores de Educação Básica no contexto brasileiro.

Na percepção de Coimbra (2020), a resolução atual se utiliza de conceitos de uma época anterior para formar indivíduos de outro tempo histórico e pertencente a uma realidade totalmente diferenciada. Segundo ela, “o anacronismo é uma forma equivocada onde tentamos avaliar um determinado tempo histórico à luz de valores que não pertencem a esse mesmo histórico” (Coimbra, 2020, p. 624). Assim, conclui que em todos os aspectos analisados, incluindo os indicadores, dados e referenciais internacionais utilizados, é perceptível uma abordagem rasa, genérica e pontual. Ademais, a BNC-Formação Inicial (2019) tem como principal objetivo ser um espelho da BNCC (2017). Desse modo, a autora refere que materializam um projeto de formação de professores pautado em competências e habilidades oriundas da BNCC. Por esta perspectiva o papel do profissional docente é desvalorizado, dado que o mesmo passa a ser apenas um técnico reprodutor de conteúdo, sem atender as demandas do nosso tempo e história, tampouco ao projeto Progressista de Educação que se almeja numa sociedade democrática.

No ano de 2020 foi homologada a Resolução CNE n. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), visto que a resolução de 2019 era voltada apenas para a Formação Inicial de professores. Por considerar que a política de Formação Continuada de professores

proposta pela Resolução CNE n. 1/2020 traz proposições muito vagas, não entrarei em maiores detalhes sobre a mesma<sup>71</sup>. Entretanto, importa destacar alguns fatores, os quais se voltam para o aspecto de competências e habilidades advindos da BNCC (2017) como a referência a três dimensões fundamentais, o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Para mais, reforçam uma política de Formação ao Longo da Vida e em Serviço. Ou seja, há total descaso com a produção de conhecimento científico de qualidade que possa contribuir com uma Educação de qualidade, posto que a ideia de Formação ao Longo da Vida se resume na formação “(...) implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições (...)” (Resolução CNE n. 1/2020, Art. 11). A Resolução CNE n. 1/2020 e o Manifesto contrário à sua implementação são tratadas com maior profundidade pela ANPED<sup>72</sup>.

## **5.2 Formação Inicial e Continuada: profissão, reflexão e identidade docente**

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).*

Importa falar que pretendo abordar perspectivas de formação de professores a partir de abordagens, teorias, pedagogias e concepções críticas de ensino. Para isso, pautarei as discussões em teóricos do assunto que se amparam pelos estudos mais recentes sobre o tema. Contudo, não posso descaracterizar a importância de pesquisas, perspectivas pedagógicas e a constatação da realidade educacional de tempos não tão recentes, as quais não se perdem no tempo e na História da Educação brasileira. Para isso, busquei algumas leituras que fiz no início do século XXI para

---

<sup>71</sup> Resolução CNE 1/2020 – <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>

<sup>72</sup> Manifesto contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contr-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>

retomar as dificuldades e os desafios existentes na Educação e na formação dos professores daquela época, as quais permitirão compreender as perspectivas educacionais para as transformações necessárias no tempo atual.

Introdutoriamente (re)visito um livro que já estava em sua terceira edição no ano de 1980, o qual somente li a partir dos anos 2000. O livro tem como tema *Conscientização como teoria e prática da libertação* cuja autoria é de Paulo Freire. Foi o passo inicial para entender que como seres humanos somos capazes de agir conscientemente sobre a realidade do mundo, contudo, Freire (1980) diz que isso ainda não significa a conscientização, aquela que permite ultrapassarmos a esfera espontânea de percepção da realidade. Para Paulo Freire, a conscientização somente ocorre quando alcançamos uma esfera crítica daquela, momento no qual se apresenta como objeto cognoscível. O autor conclui que “(...) a conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato *ação-reflexão*(...) ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (Freire, 1980, pp. 26-28). Será o professor que poderá desmistificar a ideia de que o aluno está à margem, dado que a tomada de consciência do último não virá por meio de conteúdos programáticos, palavras e frases alienantes desvinculadas de sua prática – ou através de uma Educação que apenas “deposita conhecimentos” na mente do aluno – aquela em que o “saber” é uma “doação” daqueles que julgam serem os sabedores de tudo àqueles que nada sabem, mas sim por meio de uma Educação problematizadora.

A Educação problematizadora permitirá que os sujeitos “vejam” criticamente como *são* e *estão* no mundo, a qual é designada por Paulo Freire como “Educação como Prática da Liberdade”, o que requer a conscientização do lugar de oprimido para transpor-se do destino de “coisificação” para a humanização (cf. Freire, 1975).

Essa Educação reflexiva, crítica e problematizadora precisa fazer parte da formação de todos os professores comprometidos com a construção de uma escola democrática, por meio de uma Pedagogia Crítica voltada para a relação com o *Outro*, para o diálogo intercultural e para a autonomia do educando. Uma “Pedagogia da Autonomia” que compreenda que não há docência sem discência, fundada na ética, no respeito e na dignidade (Freire, 1996). São as *pedagogias* para um educador contrário às formas “tradicionais” de ensino, não autoritário e fomentador do educando como

sujeito da aprendizagem, o qual possa ter suas curiosidades discutidas, que tantas vezes foram subalternizadas e sufocadas pela cultura social dominante (cf. Freire, 1980, 1987, 1996).

E o educador que quando criança prendia pássaros em gaiolas? Em 2002 ele dizia que sempre lembrava com tristeza de suas crueldades infantis. Ao mesmo tempo que trazia essas lembranças que marcaram sua infância, Rubem Alves (1933-2014) deixava-nos um forte ensinamento, “Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados” (Alves, 2002, p. 30). Nessa época ele falava que o voo não poderia ser ensinado, porque já nasce com os pássaros. Todavia, se ele não poderia ser ensinado, deveria ser encorajado. O autor associa o fato de na infância ter aprisionado pássaros em gaiolas com a realidade vivida pelos professores. Fala de docentes dos quais ouviu relatos de desespero. Entre gritos e atitudes de desrespeito vindas dos alunos, pediam silêncio e buscavam cumprir aquilo que o programa determinava. Para Rubem Alves, escutar os professores era como ver “(...) uma janela cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra – e domadores com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres (...)” (Alves, 2002, p. 30).

Assim, o autor supramencionado faz vários questionamentos sobre o que seria a vontade dos professores, como sentir alegria ao sair de casa para ir para a escola, ter prazer em ensinar, amar os alunos. Ou, o sonho seria se livrarem de tudo aquilo. Chega à conclusão de que mesmo que quisessem responder positivamente à última questão, não poderiam. Isto porque a porta que tranca os tigres é a mesma que os fecharia junto aos tigres. É a partir desse relato que o autor se pergunta sobre o fato de as escolas darem ou não o devido ensino aos alunos. Uma Educação que realmente eles almejam ou a Educação que os burocratas entendem como a correta, visto que os alunos estão aprendendo os conteúdos dos programas oficiais. Ademais, após aprenderem tais conteúdos devem demonstrar a qualidade da Educação por meio de provas, avaliações e exames elaborados pelas instâncias educacionais.

Lamentavelmente, o ideal educacional em 2021 ainda é pautado por questões como aquelas que Rubem Alves falava em 2002, “Você sabe o que é ‘dígrafo’? E os usos da partícula ‘se’? (...) E o sujeito da frase ‘Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heróico o brado ‘retumbante’? Qual a utilidade da palavra ‘mesóclise’?” (Alves, 2002, p. 31). Isto posto, o autor se solidariza com os professores (e, declaradamente, com os alunos), pois ambos estão engaiolados. Entretanto, são os

docentes que se veem obrigados a ensinar aquilo que o programa prega, ainda que saibam de sua inutilidade, o que ele chama de um “velho hábito nas escolas”. Hoje, é ainda “mais velho” se tivermos em conta as proposições da BNCC (2017) e da BNC-Formação (2019, 2020). Desta feita, fica a inadiável necessidade de reflexão sobre a Educação no geral e, em particular, sobre nossa formação, nossa prática pedagógica, nossa capacidade de encorajar, de contribuir para a conscientização de nossos alunos em prol da liberdade e da resistência a ideologias dominantes, de estar aberto ao novo, ao diferente e às trocas com o *Outro* nas fronteiras da Educação. Para isso, antes de qualquer coisa, é preciso reflexão. Importa referir que o abandono de nossa zona de conforto para uma posição de reflexão leva-nos a um processo de formação, o qual precisa ser uma ação crítica, política, contínua, colaborativa e engajada. Por essa razão tenho clareza de que a aprendizagem e o conhecimento não são finitos e certos. Por vezes trazem mais dúvidas do que certezas, o que vejo como a maior riqueza da humanidade e da “profissão professor” - a incompletude. Conquanto, essa não pode sugerir a falta de formação ou justificar uma “Formação ao Longo da Vida”. É exatamente o que Paulo Freire refere a respeito de fazermos nosso caminho pela caminhada, o qual necessitará constantemente ser revisto e (re)construído. Assim também se dá com a nossa formação, que precisa ser (re)visitada continuamente.

Vale esclarecer que esse processo “contínuo”, “colaborativo” e “engajado” contribui para transformações na Prática Educativa dos docentes, porém, por mais que possa partir da reflexão sobre necessidades e desafios postos aos professores, isso não é sinônimo da dita autonomia e engajamento esperados única e exclusivamente por parte dos docentes. Este também é um processo que requer a atuação do Estado para a garantia de propostas de formação. De acordo com Soares (2020, p. 153), as transformações da sociedade contemporânea impactam os sistemas educacionais, gerando inseguranças e desafios que requerem mudanças no perfil do profissional docente, sendo os professores e professoras que “precisam tomar consciência da importância e da necessidade da formação para atender às exigências da sociedade atual. Importa ressaltar que a formação é de responsabilidade não apenas individual, mas cabe, sobretudo, às instituições formadoras”.

A este respeito, há infinitos estudos e discussões sobre a necessidade de formação de professores, tanto a Inicial quanto a Continuada, exatamente pela compreensão de que a sociedade exige mais do que meramente um ensino

programático, como falavam Paulo Freire e Rubem Alves, visto que aquele não atende aos anseios dos alunos além de trazer a desvalorização da profissão e da identidade docente. Segundo António Nóvoa, o desenvolvimento da identidade docente por meio da formação deve estimular a perspectiva “crítico-reflexiva” que permita um pensamento e uma ação autônoma por parte dos professores. Ou seja, para Nóvoa (1992) seriam os professores os verdadeiros produtores da “sua profissão”. Não obstante, ressalta que é sabido por todos que não basta mudar o profissional, mas também os contextos nos quais ele atua. Sobre isso, Selma Garrido Pimenta fala que o professor não pode ser apenas um técnico que reproduz conhecimentos e programas pré-elaborados. Para Pimenta (1999) a sociedade contemporânea exige um docente que possa contribuir para a constituição da cidadania de seus alunos e, desse modo, superar as desigualdades escolares. Vejam que nos anos 90 do século passado Pimenta (1999) já trazia essa discussão sobre a substancial necessidade de “repensar” a formação de professores (Inicial e Continuada), dado que não era possível ter por guia as teorias da reprodução de décadas anteriores, as quais produziram e reproduziram as desigualdades sociais. A saída vista pela autora é contribuir para que tal como na Formação Inicial também na Continuada os professores sejam expostos a reflexões que os levem a entender a constituição de suas identidades como professores. Ao argumentarem sobre a formação docente e a construção da identidade profissional inerente à profissão docente, Sampaio e Santos (2018, p. 237) dizem que é algo construído tanto antes quanto depois da aquisição do título de professor por meio da Licenciatura, pois “não nascemos para ser professor, não temos um dom que divinamente nos qualifica para tal; somos profissionais que, como outros, têm sua profissionalidade construída no bojo das relações sócio históricas e culturais da humanidade”. A identidade docente, segundo Pimenta (1999, pp. 18-19) não é imutável e tampouco externa ao indivíduo para que possa ser adquirida, mas sim um processo dinâmico de reflexão e construção do sujeito historicamente situado.

Mas, então o que seria a “reflexão crítica”? Ou, dando um sujeito ao conceito, o que seria um “professor crítico-reflexivo”? Para responder esse questionamento, torna-se necessário retomar o entendimento de Pimenta (1999) a respeito de identidade docente, a qual se constrói e (re)constrói continuamente. Porém, para que a identidade docente se faça e (re)faça, a autora fala a respeito de “refletir na ação”,

“sobre a ação” e “refletir sobre a reflexão na ação”. Para tanto, Pimenta (1999) ampara-se em autores como Donald Schön e Isabel Alarcão, particularmente no que respeita ao posicionamento da segunda em relação ao primeiro. Com isso, destaca que a formação de professores precisa superar a ideia de “professor reflexivo” cuja gênese parte dos pressupostos de Donald Schön, contudo, é (re)construída pelo que Isabel Alarcão denomina de “professor crítico-reflexivo”.

O desenvolvimento das ideias de Schön sobre o “professor reflexivo” é fundamental porque apenas a ideia de “professor reflexivo” não é capaz de abraçar a *práxis* escolar associada aos contextos socioculturais mais amplos, o que remete à necessidade de entender o ensino como prática social (cf. Libâneo, 2005; Pimenta, 2005). Para Selma Garrido Pimenta, é na prática refletida que o conhecimento se (re)constrói de forma indissociável entre teoria e prática. Conquanto, não é somente no âmbito da escola que a atitude reflexiva precisa acontecer, pois não deve se voltar apenas para a solução de problemas pontuais e locais, mas também sociopolíticos e culturais de contextos diversos. É exatamente a percepção de Isabel Alarcão, pois defende a ideia de que é preciso formar professores reflexivos *para e numa* escola reflexiva. Por assim dizer, Alarcão (2007) entende que para além de *professores reflexivos* também almejamos uma *escola reflexiva*, reforçando a fala de Nóvoa (1992) sobre não ser suficiente a transformação do profissional professor. Ou seja, não basta refletir sobre *a e na* ação individualmente, mas tornar esse processo mais amplo ao incluir os contextos em que o professor atua, os quais necessitam de mudanças.

Destarte, é importante entender o que aconteceu com o professor reflexivo. Esse questionamento surgiu 20 anos depois da morte do precursor do denominado “professor reflexivo”. Em 1997 morria Donald Schön e, ao que tudo parece, também o “professor reflexivo”. Contudo, talvez essa escassez de manutenção de seu ideal de “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” tenha acontecido pela proposição errônea da ideia e o seu desvirtuamento futuro com fins ainda mais incoerentes (cf. Feitosa & Dias, 2017; Schön, 2000). As críticas à proposta de Donald Schön estão associadas à perspectiva de individualidade do conhecimento e autoformação docente. Essas teriam sido a mola propulsora para que o conceito inicial de Schön fosse (re)elaborado por outros profissionais, como Isabel Alarcão. A crítica à reflexividade individualista de Schön é transformada por Alarcão (2007) em valorização do trabalho coletivo dos atores sociais presentes nas instituições de

ensino, o que incluiu a necessidade de uma “escola reflexiva” para além de um “professor reflexivo”.

De forma aproximada ao entendimento dos autores anteriores, cumpre lançar luz sobre a análise de Zeichner (2008a, p. 11) quando versa sobre as várias nomenclaturas, conceitos e rótulos agregados ao que reconhece por formação de professores para a Justiça Social (FPJS). A intenção do autor é demonstrar o desvirtuamento de tal ideia, comparativamente ao ideal de “professor reflexivo” atrelado por Donald Schön. A FPJS defendida pelo autor é aquela direcionada para a diminuição das desigualdades advindas do abismo socioeconômico existente no mundo e, portanto, também evidente dentro das escolas. Conquanto, pondera que há imensas incertezas no contexto atual em que vivemos, que ao persistirem com as injustiças sociais continuarão estabelecendo grandes distâncias na Educação. É neste contexto que a busca por uma formação diferenciada para os professores acontece, tendo em vista as responsabilidades crescentes impostas às escolas e aos docentes. Sobre isso, Zeichner (2008a) alerta para o fato de que tais responsabilidades impostas à Educação serem contraditórias à visão dos próprios educadores e àquilo que buscam desenvolver em suas práticas educativas. De acordo com o autor “os mandatos de ‘responsabilidade’ atuais, frequentemente adotam uma postura punitiva em relação às escolas” (Zeichner, 2008a, p. 12). Aliás, não somente às escolas, mas culpam os professores pelos diversos problemas relacionados ao ensino-aprendizado dos alunos.

A ótica perceptual de Zeichner (2008a) converge justamente com a realidade atual na qual o Brasil vive, já que a ideologia que pauta a Educação em grande parte do mundo é aquela que reduz as oportunidades de os professores exercitarem suas experiências, conhecimentos e autonomia profissionais *na e fora* das salas de aula, pois precisam se submeter ao que está “roteirizado” e “prescrito” no currículo e na proposta de formação de professores (Zeichner, 2008a). Importa ressaltar que Zeichner (2008a, p. 27) entende certa deturpação da proposta de FPJS tanto quanto ocorreu com a ideia de “professor reflexivo”, pois, se a aquela não estabelecer “ações conjuntas, dentro e fora da educação, por maior mudança social, e se for realizada distante de educadores e comunidades que já estejam trabalhando em direção aos mesmos propósitos”, é fato que em algum momento sérios problemas virão à tona. Portanto, se a ideia de “professor reflexivo” e de “FPJS” permanecer no discurso e

não assumir ações sociais na prática, continuará nitidamente somente “(...) um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas (...)” (Zeichner, 2008b, p. 538).

Ainda sobre a clara necessidade de reflexão que deve conduzir nossas práticas como educadores, trago a percepção de Idália Sá-Chaves a respeito dos 20 anos sem Donald Schön, o que a mesma deixa explícito como *ausência material* e que se distingue da *imaterialidade* de sua obra, independentemente das críticas sofridas, conforme a autora. A mesma fala de tempo, no sentido de *efemeridade* da vida – Donald Schön (1930-1997) – e de *longevidade* das ideias. O efêmero está para a materialidade, assim como o longevo para a imaterialidade, o que me leva a tentar entender a profunda reflexão feita por Sá-Chaves (2017) para demonstrar que o legado de um conhecimento permanece mesmo que ele seja transformado em função das dinâmicas sociais que geram inovação e mudança. A autora se questiona quanto aos 20 anos sem Donald Schön no sentido de “finitude” e “permanência”. Isto é, esse tempo realmente foi sem aquele ou de alguma forma a dimensão imaterial de sua presença gerou contributos por meio de conhecimentos acrescidos. Para Sá-Chaves (2017), o legado reflexivo de Schön permanece na sua imaterialidade, porém, deixa totalmente clara a sua percepção e consciência de que é preciso aprimorar a reflexão. Esse processo de reflexão necessita repensar a importância de um trabalho em que qualquer perspectiva reducionista, simplista e padronizada não encontre espaço na Educação atual.

### **5.3. Formação Inicial e Continuada: relações Universidade-Escola**

*Para mim, o processo de aprender, o processo de ensinar são, antes de tudo, processos de produção de saber, de produção de conhecimento, e não de transferência de conhecimento (Freire, 2020, p. 2151).*

Sobre a formação de professores, Nóvoa (2017) fala que em 1992 esteve à frente da publicação de três livros (“Os professores e a sua formação”, “Profissão professor” e “Vidas de professores”), os quais começavam a fazer parte das bibliotecas em Língua Portuguesa. Livros de autores, como Donald Schön, Kenneth Zeichner, Lee Shulman, Philippe Perrenoud, entre vários outros. Segundo António Nóvoa, era

a consolidação de uma abordagem marcada pela “universitarização” da formação de professores e pelas perspectivas de “professor reflexivo” e “professor pesquisador”. Com isso, as Escolas Normais foram progressivamente substituídas por universidades (Nóvoa, 2017, p. 1108). De acordo com o autor, foi uma época de avanços na área de pesquisa e formação docente que não pode ser desconsiderada. Entretanto, ultimamente isso resultou num afastamento entre a realidade concreta das escolas e os anseios teóricos das universidades. Seria dizer que a produção acadêmica praticamente não trouxe transformações para a atividade socioprofissional dos docentes na Educação de base. Isto posto, o autor diz que permanece a dúvida em como elaborar programas de formação de professores que superem esse fosso entre a universidade e as escolas, ao mesmo tempo em que se mantenha a valorização da formação universitária e investigativa.

A percepção de Nóvoa (2017) é aproximada ao que Mello (2010) aborda sobre as funções éticas da universidade e da escola. A primeira teria a responsabilidade de “formar” os futuros professores que atuarão nas escolas, nada obstante, mesmo que a relação entre as duas instituições educacionais seja pautada por orientações democráticas, é fato que existe uma hierarquia entre elas. Isso significa dizer que a universidade é vista como aquela que propõe projetos e produz conhecimentos. Já a escola é interpretada como o espaço para testes, coleta de dados e aplicação de propostas teóricas. Outrossim, a autora destaca que o cenário universitário se torna a cada dia mais competitivo, em que as atividades de pesquisa e publicações são as que recebem maior valorização, enquanto a preocupação ética no que se refere à formação ofertada ao professor tem menor peso. Desse jeito, Mello (2010, p. 95) argumenta que existem diferenças abissais entre os interesses de universidades e escolas. Para ela, “A cultura da universidade nos leva até as escolas com perguntas que nos conduzem à formulação de teorias (...). A cultura da escola nos traz professores que buscam soluções práticas e imediatas para os seus problemas”. A existência de um fosso entre as duas instituições e as diferenças abissais entre seus interesses, conforme destacam os autores, demonstram que há um problema que necessita seriamente ser tratado. Ou seja, caso não seja revista a formação de professores nas universidades, essas continuarão sendo atacadas por suas práticas irrelevantes e medíocres (Nóvoa, 2017, p. 1109), contribuindo para perspectivas de privatização e mercantilização do ensino em Governos neoliberais, os quais se utilizarão de tais ataques para justificar

suas ações de “salvação” da Educação.

Dentro desta ordem de ideias, também Zeichner (2008b) aponta para a necessidade de questionar até que ponto a formação de professores tem contribuído para o desenvolvimento dos docentes, pois da maneira como foi concebida até pouco tempo atrás, sua relevância foi insignificativa para que os professores tivessem atitudes críticas no que concerne às reformas e políticas educacionais, segundo o autor. Para ele, foram ilusões de que houve um desenvolvimento docente, o que na verdade manteve sutilmente a subserviência do professor. Por essa razão, também indaga sobre a prática dos professores quando faz alusão de que essa nem sempre está de acordo com o que almejam dela. Por outras palavras, é a percepção de que a produção de conhecimentos ocorre somente nas universidades e que os professores são aqueles capazes de meramente transferir as teorias daquelas em suas práticas em sala de aula.

Para Zeichner (2008b, p. 541), a formação de professores que assume esse tipo de postura ignora “A visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica (...)”. O autor faz referência ao posicionamento defendido por um filósofo estadunidense, quando este fala que os professores devem superar o conceito imposto a eles, no qual o entendimento prevalente é de que suas atividades se resumem ao contexto de sala de aula, na qual devem agir conforme o que é predisposto por outras pessoas. Ou seja, “Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos (...)” (Israel Scheffler, citado por Zeichner, 2008b, p. 542). Frente o impasse existente, há um “movimento para dismantelar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado” (Nóvoa, 2017, p.1110). Logo, não é questão de defender a permanência tampouco de reformar completamente as propostas de formação de professores, mas transformar uma realidade que vem causando desconforto nas instituições universidade e escola. O primordial é reconhecer que é preciso uma mudança na estrutura de formação docente existente até hoje, o que não significa aceitar modelos pautados pela lógica de mercado, já que mesmo com suas profundas fragilidades, a universidade pública é o espaço propício para a afirmação da

profissão docente e da Educação pública. Consoante Nóvoa (2017, p. 1111), “Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”.

Para tanto, é preciso uma nova proposta de formação docente que realmente se efetive no exercício profissional dos professores. Uma formação que possa superar programas de formação e reformas educacionais neoliberais. Neste ponto, retomo as considerações feitas no Capítulo 4 dado que a aproximação entre universidade e escola foi identificada como profícua. Contudo, carecemos de um entendimento ampliado sobre essa parceria, visto que os profissionais da Educação Básica buscam as universidades para alcançar produções teóricas que contribuam para a transformação de suas práticas, envoltas por realidades concretas e desafios hodiernos, conforme fala Mello (2010). Um destes desafios urgentes presentes nas escolas é exatamente a chegada de alunos na condição de I e/ou R, os quais demandam dos professores outras concepções de ensinar. Entretanto, é possível constatar que o encontro de professores em Formação Inicial ou em Formação Continuada com a realidade do contexto escolar é o que realmente faz com que possíveis teorias sejam construídas, visto que não surgem sem a experiência vivenciada nas escolas.

A percepção de Nóvoa (2017) sobre a “universitarização” da Educação é aquela sobre a qual Diniz-Pereira (2011) entende ser possível desconstruir sua permanência através do que chama por movimento de “educadores-pesquisadores”. O autor tenciona essa estratégia como proveitosa para o desenvolvimento de modelos críticos e emancipatórios de formação docente, os quais têm potencial de se transformarem num movimento contra-hegemônico global. A esse respeito retoma o entendimento de Zeichner (2008b) ao ressaltar que foi dado aos professores do ensino básico o ínfimo papel de executar em suas salas de aula as pesquisas elaboradas por investigadores da universidade. Diniz-Pereira (2011) compreende que de tal forma os “professores são tradicionalmente vistos como sujeitos ou consumidores da pesquisa feita por outros” (cf. Zeichner, 2000). Para justificar o movimento dos “educadores-pesquisadores”, contraria o “modelo de racionalidade técnica de formação”, no qual existe uma percepção instrumentalista sobre o levantamento de problemas, assim como também rejeita o modelo alternativo ao primeiro, designado por “modelo prático de formação”. Esse último pauta-se em discussões atuais sobre os problemas

da carreira docente, ao envolver os conhecimentos teórico e prático e tem como objetivo ajudar o professor na análise de sua prática e na resolução de problemas específicos do ensino-aprendizagem dentro de sala de aula (Diniz-Pereira, 2011, p. 24). Ou seja, é um modelo de formação factível, porém, focalizado na perspectiva interpretativista e implícita dos problemas. Conquanto o autor defende um “modelo crítico de formação” em que a Educação é historicamente localizada e intrinsecamente política. Nesse modelo, o professor é visto como aquele que levanta problemas e possui uma percepção política explícita sobre os assuntos.

Por fim, esclarece que é preciso distinguir o discurso técnico da “pesquisa dos educadores” do movimento de “educadores-pesquisadores”. Isto porque em relação ao primeiro, as propostas são geradas “de cima para baixo” e a pesquisa é interpretada unicamente como ferramenta para melhoria do ensino. Já no segundo, as iniciativas ocorrem por meio de movimentos “de baixo para cima” e a pesquisa tem um viés crítico com potencial de se posicionar contra às propostas conservadoras e hegemônicas de formação docente (Diniz-Pereira, 2011, p. 28). A compreensão sobre “educadores que pesquisam” precisa convergir com a ideia de construção e (re)construção do conhecimento de forma emancipatória e crítico-reflexiva. Este é um caminho para restaurar os efeitos contraproducentes derivados das pesquisas puramente acadêmico-conservadoras que degeneram a profissão docente, sob o ponto de vista de Diniz-Pereira (2011).

Sobre as relações entre a teoria desenvolvida no cenário universitário e a realidade existente na prática escolar, E. Mendes (2012b) fala da experiência que vivencia em sala aula diariamente, posto que os professores em formação têm pouquíssimo contato com práticas pedagógicas e métodos de análise que gerem a problematização entre a língua que estudam e o ensino que realizarão, pois não é exigido dos mesmos um comportamento reflexivo e crítico em relação aos conteúdos e aos modos de ensinar e agir. Para Edleise Mendes a questão principal não é identificar a visão correta, pois o que está em jogo não é saber a concepção mais coerente ou aquela melhor aceita na academia e por seus professores formadores, mas entender qual é a concepção que irá desenvolver futuramente a capacidade linguístico-comunicativa dos alunos, na qual o importante é que a língua seja orientada para que aqueles possam estabelecer vivências *na* e *com* a língua (E. Mendes, 2012b, p. 674). Ademais, compreende que é fundamental uma concepção de língua que permita aos

futuros professores diminuir os “abismos” entre as normas “vernácula” e “prestigiada”, visto que geralmente não são preparados para os desafios da pluralidade linguística e cultural presente nas escolas. A autora atribui muitos desses problemas à visão dos formadores, visto que em âmbito universitário há professores que defendem a não discussão de questões referentes à prática ou questões pedagógicas nos cursos de Letras, já que o debate de tais, cabe à Educação. Ou seja,

(...) estamos preparando esses alunos para aprender a dissecar o seu objeto de ensino e depois não saber como juntar essas partes em sala de aula? (...) devemos reconhecer que estamos todos, e sempre estivemos, muito juntos, e que o diálogo entre Letras e Educação nunca foi tão necessário. (E. Mendes, 2012b, pp. 675-676).

Diante de tal debate, Nóvoa (2017) percebe que a formação de professores, nomeadamente a Formação Continuada, não pode ser uma regulação desta de maneira técnica e esvaziada das dimensões culturais e políticas. Muito menos pode ser aligeirada, como as *fast-track teacher preparation*, as quais normalmente são realizadas por meio de seminários e formações intensivas de poucas semanas ou aquelas unicamente realizadas “em Serviço” e, como se diz no Brasil, “no chão da escola” (Nóvoa, 2017, p. 1110). Isto não quer dizer que não possam acontecer, porém, conforme postula o autor as formações deste tipo podem ser um caminho para processos de privatização da Educação, a partir da compreensão que existe o fomento do Estado para a terceirização da formação docente. Da mesma forma, Imbernón (2009, p. 18) observa que é preciso identificar o que funciona e as práticas que precisam ser abandonadas na formação docente, particularmente na Formação Continuada. Assim, na opinião do autor, “(des)aprenderemos” o velho para “(re)construí-lo”, bem como construiremos o novo e inadiável. Para ele, as novas tendências e concepções sobre a formação do professorado são indiscutíveis principalmente em tempos de Governos conservadores e de políticas educacionais de cunho neoliberal.

Com efeito, o autor evidencia que essas políticas paradoxalmente desenvolvem muitas formações, porém poucas mudanças, pois são formações transmissoras de conteúdos uniformes, genéricas, descontextualizadas e distanciadas dos problemas reais pelos quais os professores enfrentam. Ademais, Francisco Imbernón destaca que são formações contraproducentes, já que são conduzidas pelos ditos *experts*

acadêmicos e infalíveis. Empregando as palavras do autor, muitos países investem os escassos recursos voltados para a formação docente “ao grande lixo da inutilidade” (Imbernón, 2009, p. 34). Em sua opinião a importância do trabalho colaborativo é uma das vias para a formação docente, dado que o professorado em formação não deve continuar compactuando com a pura transmissão conceitual e normativa do conhecimento como um modelo no qual ele é meramente um objeto. A percepção de Imbernón (2009) é corroborada por Soares (2020) ao destacar que as formações já chegam aos professores preestabelecidas pelas instituições formadoras, sejam elas universidades ou centros de formação das Secretarias de Educação, pois geralmente não consideram as necessidades, dificuldades e situações problemáticas dos professores em seus contextos de atuação, não permitindo que sejam sujeitos em seus processos de formação.

Concordo com a proposta de Formação Continuada de professores de maneira colaborativa, conforme argumenta Imbernón (2009), tanto quanto aborda Soares (2020) que se pauta na perspectiva freiriana de formação permanente e incompletude do ser humano e do profissional docente. No entanto, mesmo entendendo que a formação contínua do professorado possa acontecer no próprio ambiente da escola, visto como espaço para discussões e reflexões críticas sobre a ação educativa em colaboração com os demais docentes, não desconsidero o papel crucial das instituições formadoras. É fato que o saber é construído e elaborado em diferentes espaços, contudo, não podemos permitir que certas posturas que nos desagradam, particularmente no que tange à atuação universitária na formação de professores, sejam motivadoras para abraçar o processo de Formação Continuada e torná-lo de responsabilidade única dos próprios professores e da escola.

Acontece que a estrutura escolar existente no momento é incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade, dado que está em degradação, o que Nóvoa (2019) analisa não ser simplesmente uma crise, e sim o fim da escola da maneira como a conhecemos. É cruel e inaceitável, ainda que real, pois o modelo de escola e de formação docente que se consolidou há anos é aquele demasiadamente forte que nem mesmo se consegue pensar em outras formas de educar. Não obstante, António Nóvoa diz que não se trata de reorganizar a universidade ou a escola, mas criar um “entre-lugar” de articulação entre as duas instituições e as Políticas Públicas, o que nomeia por *terceiro lugar*, o qual “está numa fertilização mútua entre a universidade e a

escola, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço de formação” (Nóvoa, 2017, p. 11). Na visão do autor, dentro de duas ou três décadas iremos constatar uma complexa “metamorfose da escola”, uma gênese diferenciada que ocasionará em consequências para a formação de professores, o que envolve a rede e a trilogia que sempre defendeu como essenciais – as universidades, a profissão docente e as escolas (Nóvoa, 2019, p. 2).

#### **5.4. Formação Inicial e Continuada de professores de línguas: novas ou velhas concepções?**

Particularmente sobre a formação de professores de línguas no Brasil, Moura Filho (2011) aponta que existe uma formação inadequada dos docentes de Letras somada a projetos pedagógicos conservadores, aos processos de Formação Continuada inadequados ou inexistentes, à dissociação entre teoria e prática e à intensa racionalidade técnica que insiste em se perpetuar. Todas estas questões transformam-se em empecilhos para a formação do professorado de línguas capazes de atender as demandas da sociedade. Especificamente sobre a profissionalização dos professores de línguas estrangeiras, fala que “(...) não pode se restringir à aquisição da competência linguística ao domínio de aparatos metodológicos (...) os novos profissionais devem estar preparados para reconhecer e posicionar-se diante de questões que extrapolam as salas de aula” (Moura-Filho, 2011, p. 54). Ou seja, o autor defende o fato de que ser um professor “crítico-reflexivo” não significa ser especulativo, mas sim aquele que percebe a realidade à sua volta, as injustiças sociais e busca a superação deste cenário por meio do ensino (cf. Smyth, 1992). Ademais, ratifica a ideia de Maria Antonieta Alba Celani e Heloísa Collins quando essas referem que a Formação Continuada é um processo contínuo envolto pela “reflexão crítica” *sobre e de* sua própria prática, exigindo total rejeição por parte dos professores a propostas formativas ofertadas como “reciclagem” ou “treinamento”, em que o objetivo seja a mera transmissão de técnicas (cf. Leffa, 2001).

Faço menção a percepções mais atuais de Moura-Filho (2015), quando argumenta que ainda hoje a formação de professores persiste em práticas incoerentes, aliada a propostas conservadoras de ensino, à dissociação entre teoria e prática e

ao elevado grau de racionalidade técnica – momento no qual nos faz (re)lembrar que remetem aos ideais positivistas e nenhum pouco reflexivos (Moura Filho, 2015, p. 49). Acrescenta que essa abordagem de ensino é valorizada pelas técnicas utilizadas e a inócua participação dos estudantes na construção de conhecimentos. Assim, sua percepção é a de que a formação docente, nomeadamente de línguas, não se identifica com as reais demandas sociais. A este juízo, o autor entende que o docente precisa ser o protagonista de suas práticas educacionais, bem como se (re)encantar com o seu papel profissional e social. “É isso mesmo que você leu: a prática docente carece, também, de encantamento” (Moura-Filho, 2015, p. 50). Ademais, adverte que a Graduação não é a finalização da formação docente, por mais que seja um marco inicial digno de valor, todavia, não desobriga aqueles que a têm de caminharem para práticas formativas continuadas. Reforço aqui, mais uma vez, a importância da atuação do Estado no fomento a propostas de formação de professores ofertadas diretamente pela estrutura educacional pública existente no Brasil, de forma que possíveis tentativas de “privatizar” ou “terceirizar” este trabalho sejam descartadas.

Leffa (2015) discorre sobre o fato de que não são raras as vezes em que os professores entram em choque com as estruturas educacionais, justamente pela Formação Inicial que possuem. Essa Formação Inicial adquirida no meio universitário, provavelmente foi construída por uma base teórica que não permite ser transposta para a realidade. Por outras palavras, “o professor pode ter ouvido que educação é mudança, mas quando chegar na escola, com a ilusão de que vai mudar, descobrirá logo que deverá seguir rigorosamente ao que já está estabelecido pela estrutura” (Leffa, 2015, p. 10). Quanto à Formação Continuada, o autor refere ser o momento em que a união entre teoria e prática se torna mais exequível, visto que será a retomada de experiências vividas e envolvendo a teoria e prática. Contudo, o perigo aqui se revela na (re)construção de um conhecimento que poderá não ser replicado efetivamente na prática. Segundo Leffa (2015), é comum nos cursos de especialização isso acontecer. Quer dizer, não se muda a prática, porém, se modificam os discursos. O autor destaca essa atitude como o “pedagogicamente correto”, onde fosse suficiente somente dizer que mudou ou tem a intenção de mudar.

Com efeito, alerta para o fato de que não podemos permitir que a Formação Continuada seja ironicamente a continuidade do que o professor vem fazendo. Profere que se torna fundamental que o professor não apenas descreva o mundo para o aluno,

mas ofereça uma proposta de como ele deveria ser. Isso porque entende que os docentes têm um sonho de mudar a realidade e, para tal, usa o exemplo de um professor de LM. O sonho desse professor tem pouca relação com a decomposição da frase em sujeito e predicado ou com a classificação das orações subordinadas. O sonho tem ligação com o uso da língua como ferramenta para agir no mundo. Leffa (2015) considera que “para o professor de outras línguas, mantém-se o sonho quando se deixa de lado a discussão, em português, das idiossincrasias da língua espanhola, dos verbos irregulares em francês ou da posição do adjetivo na frase em inglês (...)” (pp. 7-8). O autor percebe que o mais importante é compreender e aceitar as diferenças culturais e aprender a conviver com valores diferentes dos seus, deixando bem claro que não se pode confundir o conceito de diferença com ideais de superioridade e inferioridade. Para isso, a formação de professores é fundamental.

É possível constatar que tanto sujeitos em formação quanto sujeitos formadores estão acostumados com o paradigma dominante. Sobre essa questão, Hilário Bohn aborda as questões que envolvem a identidade docente. Na opinião de Bohn (2015), a identidade de professores de línguas nem sempre é consciente, pois muitas vezes se limitam aos contornos disciplinares, aos conhecimentos linguísticos e ao mero ensino e aprendizado de línguas. Assim, defende que o conhecimento linguístico precisa ser articulado e interativo ao estabelecer diálogo com os familiares, a escola e com os demais saberes de outros professores. “(...) o conhecimento linguístico se realiza na complexa tessitura dos letramentos da numeracia, dos conhecimentos espaciais da geografia física e humana, dos saberes históricos e culturais dos povos que, por sua vez, se articulam em torno dos saberes da vida (...)” (Bohn, 2015, p. 29).

### **5.5. Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Outras Concepções**

O debate que pretendo estabelecer aqui volta-se para propostas de formação de professores em sentido amplo e alicerçado em “outras concepções”, particularmente direcionado a docentes que atuam no ensino de línguas. Para tal, retomo a referência feita por Moura-Filho (2011) a Antonieta Celani, visto que joga luz sobre a prática profissional de uma das educadoras mais respeitadas quando o assunto é Linguística Aplicada no Brasil.

Esclareço aqui que minha intenção não se volta para qualquer tipo de minúcia relacionada à área de Linguística, dado que não compreende minha formação. No entanto, quando o assunto é Linguística Aplicada no sentido mais aproximado possível das questões sociais, modestamente atrevo-me a trazer as percepções de alguns autores a respeito da importância de se rever e refletir sobre a Linguística Aplicada nos tempos atuais. Vale dizer que, inicialmente, reporto a obra organizada por Moita Lopes (2013), momento em que homenageou o aniversário de 90 anos de Antonieta Celani<sup>73</sup>, a qual após cinco anos se imaterializou por meio de suas pesquisas. A obra organizada por Moita Lopes é composta por contribuições de diversos autores especializados na área de Linguística Aplicada, porém, o que chama minha atenção é exatamente a preocupação e reflexão em torno das transformações nos modos de construir o conhecimento, visto o posicionamento crítico advindo das pesquisas em Ciências Sociais e Humanas sobre um fato aqui já abordado, mas que merece ser retomado nesse momento. Significa dizer que houve um abalo da comunidade científica a partir do momento em que os padrões modernistas de produção de conhecimento foram colocados em dúvida, seja pela chamada “virada pós-estruturalista” ou pelos levantes antirracistas, feministas, pós-coloniais e decoloniais. O que importa é trazer à tona a importância de não se apagar o “sujeito social” e compreender que nos dias de hoje, precisamos caminhar para novas formas de elaborar o conhecimento e, por assim dizer, de formar professores.

Sobre essas questões, para além de Antonieta Celani, Heloísa Collins, Hilário Bohn, Moita Lopes e Wilson Leffa é preciso citar autores, como Alexandre Amaral Ribeiro, Ana Maria Barcelos, Ana Paula Duboc, Clarissa Menezes Jordão, Nara Takaki, Rogério Tilio, Roxane Rojo, Victor Schlude, entre muitos outros que defendem uma Educação Linguística ampliada e disposta a desafiar o novo para desconstruir concepções conservadoras que tornam o ato de educar fragmentado em meras disciplinas e conteúdos programáticos.

Importa compreender que nossas concepções relacionadas à Educação são sócio-construídas no tempo, onde algumas permanecem e fazem com que lembremos da urgente necessidade de mudanças. Por outro lado, existem aquelas que insurgem.

---

<sup>73</sup> A obra *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*, organizada por Luiz Paulo da Moita Lopes (2013), é um *Festschrift* (termo em alemão) em homenagem a Antonieta Alba Celani (1923-2018), a qual na época completava 90 anos de idade.

Destarte, para além da primordial concepção “crítico-reflexiva” que devemos manter para a formação de professores, carecemos de “outras concepções”, justamente aquelas insurgentes e de resistência. Antes de adentrar nessas novas concepções penso ser importante registrar que, assim como expus minha não filiação a perspectivas de ensino da LP para sujeitos na condição de I e/ou R pautadas em designações como PLA e PLAc, igualmente no que se refere à formação docente para o ensino de línguas (“outras concepções”) opto por não ser partidária de uma ou outra linha, mas de um conjunto de oportunidades formativas.

No que se refere às perspectivas de ensino da LP, a justificativa se dá por entender que ambas (PLA e PLAc) trazem conhecimentos e saberes que podem se complementar e agregar maiores possibilidades para a aprendizagem da língua pelos alunos em discussão. Isto porque o mais importante não é designar um nome para a forma de ensinar, mas criar meios para que a aprendizagem aconteça de maneira a respeitar as singularidades de cada estudante. Quanto às linhas de formação de professores para o ensino da LP, a fundamentação para não eleger uma única abordagem ocorre tendo em conta a vasta possibilidade existente no que tange a propostas formativas que também podem e devem se complementar, conforme o contexto existente. Explicando de maneira diferente e, mesmo que possa ser interpretada como repetitiva, vale a pena reforçar que a Educação é um ato político e, portanto, necessita ser crítica. Por assim dizer, o que nos permite entender que o contato com formações, saberes e múltiplas possibilidades de ensino são portas para transcender as paredes de uma sala de aula e seus meros conteúdos programáticos.

Fora isso, equitativamente requer encantamento conforme nos chama a atenção Moura-Filho (2015): uma formação de professores, que assim como a Educação, seja de natureza política, crítica, reflexiva; uma formação de professores cheia de amorosidade, encantamento, (re)invenção e uma boa dose de delírios. Para A. Ribeiro (2018, p. 7), “É preciso se permitir ‘delirar’ para, encantando-se com a língua, enxergando possibilidades, desbravando novos caminhos, reinventar-se na condição de usuários e de aprendizes que todos somos”. Consoante o autor, principalmente como profissionais em processo de formação e imbricados de ensinar línguas permeadas por culturas, serão os contrastes e estranhamentos que nos permitirão olhar para imensidão de riquezas das línguas. É o mesmo que Nara Takaki assinala sobre as situações conflitantes que não podem ser ignoradas e abafadas nas práticas de

linguagem, tampouco na formação docente. Ao contrário, Takaki (2017) defende que devemos aprender com os conflitos. É precisamente nesse ponto que precisamos entender a complexidade de nossa área de atuação, o que requer uma formação permanente amparada por diferentes concepções que possam conversar entre si.

### **5.5.1. Formação de Professores em Tempos Críticos**

A percepção de “outras concepções” para a formação de professores é abordada por Ana Maria Barcelos e Rosane Rocha Pessoa, quando discutem a formação de docentes de línguas em tempos críticos. Para Barcelos (2019), a formação em tempos críticos não pode descuidar da amorosidade do ato de ensinar, o qual deve integrar o desejo de formar pessoas, assim como defendia Freire (1996). A autora compreende que formar professores também é um processo de aprendizagem, visto que o formador precisa estabelecer uma relação de intervenção com objetivos e propósitos negociados claramente com os envolvidos, os professores em formação, por meio de uma proposta antiautoritária.

Já R. Pessoa (2019) aborda a formação de professores em tempos críticos a partir de reflexões sobre a colonialidade e a busca por um pensamento decolonial. A autora estrutura seu pensamento a partir de outros autores como Maldonado-Torres (2008) e Walsh (2018). A mesma sustenta que formar professores nos dias atuais é formar para a problematização de um mundo no qual imperam todos os tipos de desigualdades sociais, as quais se complexificam com o globalismo neoliberal, os nacionalismos da extrema direita, o declínio dos regimes democráticos, as guerras, a crise advinda das migrações e o acirramento de discursos de ódio (R. Pessoa, 2019, pp. 174-175).

A este respeito a autora questiona ironicamente por qual motivo deveríamos falar de desigualdades e crises se o tema é formação de professores. Do mesmo jeito, indaga por que não ensinamos simplesmente os aspectos linguísticos já que é por meio das práticas linguísticas que o mundo desigual se cristaliza. A ironia da autora é trazida justamente para alertar-nos de que os ideais da Modernidade não tiveram sucesso, pois a democracia almejada se transformou na forma mais grotesca possível de desigualdade produzida pelo capitalismo globalizado. Assim, R. Pessoa (2019) compreende que o desafio da Linguística Aplicada é problematizar a Modernidade advinda dos processos de colonização e a formulação dos ideais da colonialidade

impregnados na nossa sociedade.

### 5.5.2. Formação de Professores e a Pedagogia Crítica

Ao assumirmos que a Educação é um ato político, é imperativo expressar que a Pedagogia precisa ser uma ação crítica. São duas vertentes colmatadas e imbuídas de construir, (re)construir e (re)significar tanto a teoria quanto a prática. A simbiose entre elas, forma a Pedagogia Crítica à qual Rosane Rocha Pessoa (2011) refere. Semelhantemente, nas palavras de Catherine Walsh, as *pedagogias* são imprescindíveis para a construção de conhecimentos voltados para as lutas político-sociais. Devem ser decoloniais e agirem nos mais variados espaços sociais que permitam além de agir, também (re)agir mediante lógicas não eurocêtricas. De acordo com Walsh (2013), esses diferentes espaços são formados por movimentos indígenas, feministas, sindicais, estudantis, dos trabalhadores ou do movimento negro.

Tais espaços são vistos pela autora como “brechas” para a elaboração de estratégias de (des)construção das ocorrências coloniais (Walsh, 2013, 2016). De natureza aproximada, Queiroz (2020) percebe as *pedagogias* como a composição de um entrelaçamento de práticas, estratégias e metodologias que se constroem na resistência, na oposição, na insurgência, assim como na afirmação e na (re)existência. Esse último autor destaca que concebe a Pedagogia e o ato pedagógico, de maneira ampliada, plural e múltipla.

Para ele, é aquela que vai “além do sentido instrumental, de transmissão de conhecimentos ou do sentido tradicionalmente usado nas pesquisas educacionais” (Queiroz, 2020, p. 69). Além disso, concorda com a argumentação desenvolvida por Walsh (2013) sobre Pedagogia, a qual se interessa pelas *pedagogias* que perturbam e inquietam as mentes dos acomodados na racionalidade proposta pela Modernidade. Seriam, então, *pedagogias* de *aprendizagem*, *(des)aprendizagem* e *(re)aprendizagem*. Assim, são críticas e possibilitam a resistência. Não é o resistir para destruir, mas para construir outros contornos de pensar e agir (Queiroz, 2020, p. 74).

Tanto Catherine Walsh quanto Leandro Queiroz apoiam-se nas perspectivas pedagógicas de Paulo Freire, sob a égide de conhecimento como prática social. De acordo com Queiroz (2020, p. 77), Paulo Freire foi quem “desenvolveu as bases teórico-político-filosóficas para uma Pedagogia Crítica e entrelaçou as dimensões

política e pedagógica”. Isto posto, o autor ressalta que seria uma atitude utópica tentar entender a pedagogia freiriana fora das dimensões ética, crítica e política estabelecidas por suas reflexões e ações. É possível inferir que na Pedagogia Crítica há uma profunda necessidade de reflexão crítica sobre a ação, o que remete diretamente à formação permanente dos professores. Logo, a Pedagogia por si só não pode, como bem diz Queiroz (2020), ser entendida enquanto um ato instrumental de ensinar. Pelo contrário, mesmo que a Pedagogia inclua o agir pedagógico (ensinar), ela é uma perspectiva muito mais ampla que envolve o processo de conscientização e problematização das questões sociais pelo professor, o que irá refletir na sua prática pedagógica junto aos alunos, caso esteja atuando em sala de aula, visto que este não é o espaço exclusivo de atuação do profissional com formação em Pedagogia.

### **5.5.3 Formação de professores e o Letramento Crítico**

Apresentar a gênese da Pedagogia Crítica é primordial, porém, também é preciso registrar os autores que repousam suas ideias sob outra perspectiva, particularmente no que se refere ao ensino de línguas e às abordagens conservadoras ainda desenvolvidas por alguns professores. São estas abordagens que perturbam pesquisadores, dado que são pautadas na crença de que é pela gramática que se aprende a língua, de acordo com Jordão (2017). Segundo ela, tais abordagens estão associadas à aquisição de uma língua baseada no estruturalismo linguístico, o qual percebe tal como um conjunto de meras estruturas ligadas às funções comunicativas. Para a autora, as teorias estruturalistas entendem que a aquisição de um código comum ou uma língua (estrangeira) comum são capazes de comunicar as ideias, mas não consideram que para isso é preciso o desenvolvimento de leitores críticos, os quais poderão desvendar as ideologias ocultas na língua.

Tais ideologias seriam aquelas que impedem ao sujeito comum (leitor não-crítico) compreender a “verdade” sobre o mundo. “Verdades” não podem ser absolutas e universais, portanto, os sujeitos carecem de um Letramento Crítico para interpretar determinados discursos como “verdadeiros” ou “falsos” (Jordão, 2017, p. 198). O Letramento Crítico seria aquele que se diferencia da Pedagogia Crítica, ainda que utilize um entendimento aproximado ao de Walsh (2013) quanto às “brechas”. Naquela, as “brechas” são estabelecidas a partir de espaços sociais que permitem estratégias de construção, (des)construção e (re)construção pedagógica de sentidos,

aonde o aspecto político e ideológico é visto como possibilidade de formação docente. Contudo, Jordão (2017) argumenta que no Letramento Crítico a ideia é ir além das estratégias utilizadas pela Pedagogia Crítica, visto que constrói sentidos a partir de “brechas” ao mesmo tempo que problematiza, interpreta e reflexiona tais sentidos por meio da leitura junto aos alunos (leitura crítica/Letramento Crítico). Já Duboc (2017, p. 211) destaca que ensinar línguas na atualidade exige novas estratégias, entretanto, não acredita em métodos que deem conta das tendências contemporâneas. Ao invés disso, prefere pensar nas “brechas” que se dão em sala de aula como momentos “frutíferos” para a aprendizagem, a reflexão e a problematização que ocorrem diante da leitura como prática social, exatamente o que entende por Letramento Crítico. É o que R. Sousa (2017) fala sobre textos *lidos de formas diferentes* e, aquilo que faz Jordão (2017) concluir que Pedagogia Crítica e Letramento Crítico são *birds of different feathers* (Duboc, 2017; Jordão, 2017; R. Sousa, 2017).

Por fim, assento a minha percepção no fato de que uma perspectiva não desqualifica a outra. São realmente distintas, sobretudo pelo fato de que uma tende a acontecer em espaços formais, como na prática em sala de aula, mesmo que possa se dar em outros locais. Enquanto a outra se inclina tanto para ambientes formais quanto não-formais. Todavia, é a partir desse último espaço (movimentos sociais/não-formais) que se alicerça e estrutura seu posicionamento político-pedagógico, lembrando mais uma vez que existe diferença entre Pedagogia e o ato pedagógico.

A Pedagogia Crítica somente pode ser entendida a partir do momento em que se compreende que serve mais à formação de professores do que única e exclusivamente ao ato pedagógico de ensinar. Pelo contrário, o Letramento Crítico, ainda que Duboc (2017, p. 219) busque esclarecer que não o percebe como um método de ensino, há de se evidenciar sua ênfase na prática em sala de aula, a qual representa para a autora uma atuação mais localizada e “modesta”. Duboc (2017) acredita que o termo “crítico” utilizado por Paulo Freire deve ser interpretado de maneira diferenciada nos dias atuais, já que a Pedagogia Crítica freiriana dos anos 1970 pautava-se numa crítica emancipatória ao considerar os tempos totalitários e revolucionários que visavam à transformação social. A percepção da autora é que atualmente o uso de Letramento Crítico não remete “à ideia libertadora de crítica, mas, sim à ideia de crítica como problematização”. É como se hoje a Educação e a formação docente não precisassem se libertar de ideologias e opressões advindas de um sistema

governamental e institucionalizado que se utiliza da escola para a reprodução dos ideais dominantes.

Ambas as abordagens são críticas, contudo, é preciso que se complementem para que o conhecimento seja ensinado/aprendido/construído/(re)construído, não só de forma crítica, mas também problematizadora, libertadora e política. Para tal, é preciso que os alunos sejam leitores críticos formados por professores críticos, de acordo com Jordão (2017, p. 196). No entanto, a autora entende que a Pedagogia Crítica não se propõe à discussão das ideologias particulares construídas num universo localizado e situado, como por exemplo em uma prática de Letramento específica, na qual a leitura crítica permitirá a interpretação dos sentidos e, não, a restrição ao que está escrito pelos autores de um texto, visto que os leitores(alunos) é quem atribuirão diferentes sentidos e percepções dependendo de suas visões de mundo (Jordão, 2017, p. 199). A partir de tal entendimento, tanto de Duboc (2017) quanto de Jordão (2017), se fortalece ainda mais minha compreensão de que o Letramento Crítico está para o ato pedagógico tanto quanto a Pedagogia Crítica está para as formas mais ampliadas de Pedagogia, servindo diretamente à formação de professores para que possam desenvolver práticas educativas e diferentes formas de Letramentos Críticos. É preciso dizer que a perspectiva de Letramento Crítico aqui apresentada advém de uma abordagem para o ensino de LE e, particularmente de Língua Inglesa.

#### **5.5.4. Formação de Professores e os Multiletramentos**

De acordo com Roxane Rojo, os Multiletramentos permitem pensar em “outras” formas de ensinar, como por meio de hipertextos e hiperlinks, contudo não é apenas essa perspectiva que prevalece. Rojo (2012) argumenta em prol dos Multiletramentos, visto que se baseia em dois princípios “multi”. O da (multi)culturalidade advindo da globalização e das sociedades globalizadas e o da (multi)modalidade textual, os quais permitem a multiculturalidade se comunicar, na visão da autora. Segundo ela, os Multiletramentos seriam um avanço em relação ao Letramento. Por tal razão, entende ser necessário uma Pedagogia dos Multiletramentos ao levar em conta que a existência de uma multiplicidade de linguagens que constituem um texto (fotos, vídeos, gráficos, músicas e formas interativas provenientes da tecnologia digital) exige a compreensão e a produção destes Multiletramentos, bem como de práticas pedagógicas para dar

significado aos mesmos.

Essa prática pedagógica mencionada por Rojo (2012) requer uma capacidade do professor em trabalhar de forma crítica, plural, democrática e ética. De tal modo, surgem maiores oportunidades para ampliar o repertório cultural partindo das culturas e linguagens de referência dos estudantes. É algo que se assemelha ao Letramento Crítico já abordado, muito embora assuma uma linha crítica de Letramento/Multiletramentos no que tange ao ensino da Língua Portuguesa e acerca dos conceitos fundantes do Círculo de Bakhtin, em que se articulam àquele a *Diversidade Linguística e Cultural* característica do mundo contemporâneo (cf. Melo, 2014). Os autores dessa área buscam entrelaçar e revisitar a teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana, dado que compreendem a abertura daquela para “outras” possibilidades e perspectivas. Quer dizer, os princípios do Círculo de Bakhtin são vistos como inacabados e “abertos” à hibridização por meio de diferentes modalidades (multimodalidades) de linguagens, as quais permitem reflexões teórico-metodológicas através de um recorte ao qual denominam por “protótipo didático” (Melo, 2014; Rojo, 2012).

Tanto Rojo (2012, 2013) quanto Tilio e Schlude (2020) abordam a Pedagogia dos Multiletramentos, vista como aquela capaz de desenvolver diferentes práticas e saberes para a Educação na contemporaneidade. Nesse sentido, integram uma concepção socioideológica de linguagem para que se possa trabalhar uma pedagogia que forme “cidadãos globais críticos”, pautados na perspectiva bakhtiniana de linguagem e um fazer pedagógico essencialmente preocupado com os sentidos de uso da linguagem. Ou seja, além de desenvolver a capacidade dialógica dos sujeitos, também garantem um lugar de interpretação ideológica dos discursos (Rojo, 2012; Rojo & Melo, 2017; R. Sousa, 2019; Tilio & Schlude, 2020). Na verdade, é uma nova concepção ou (re)construção da teoria de gêneros do discurso perante a emergência de novos letramentos na contemporaneidade, de acordo com Rojo e Melo (2017), o que não envolve apenas os textos e enunciados dispostos em ambientes digitais, mas a discussão sobre as transformações advindas da utilização dessa multiplicidade de linguagens. Conforme Tilio e Schlude (2020, p. 3), na contemporaneidade os textos produzidos e distribuídos requerem novas práticas de leitura. Isto posto, argumentam que é necessário pensar em Multiletramentos em vez de Letramento, o que significa para Roxane Rojo “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula

como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (Rojo, 2013, p. 8).

Importa, ainda, esclarecer exatamente qual a origem da Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo Rojo (2012), esta é uma *pedagogia* associada à *Diversidade Cultural* e de Linguagens, tendo em vista a multiculturalidade, a pluralidade de culturas e o plurilinguismo nas escolas. Resumidamente, a necessidade da Pedagogia de Multiletramentos surgiu em 1996, a qual resultou de um colóquio do “Grupo de Nova Londres”. Este é um grupo de pesquisadores sobre Letramentos que após se reunirem na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos da América, publicaram um manifesto denominado por “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*”, ou seja, nascia a “Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais”. Para Rojo (2012), as percepções do grupo não se voltavam apenas para o aspecto da escola trabalhar com novas propostas pedagógicas relacionadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação, mas sim com Letramentos emergentes na sociedade contemporânea.

Também significava que as escolas deveriam incluir nos currículos a *Diversidade Cultural* presente nas salas de aulas, diante de atitudes de intolerância e falta de alteridade para a convivência com o diferente. Roxane Rojo aponta que o referido grupo já se questionava em 2006 sobre o fato de o que seria adequado em termos educacionais “(...) para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (Rojo, 2012, p. 12). Assim, a Pedagogia de Multiletramentos se tornava pioneira ao pensar em tais questões relacionadas ao contexto educacional, dado que na sua maioria o grupo era formado por sujeitos provenientes de países em conflitos culturais, étnicos, lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e constantes atitudes de intolerância. Desse modo, Roxane Rojo entende que as atividades de Multiletramentos devem envolver temáticas sociais diversas e discussões críticas. Um exemplo é a atividade elaborada por Teixeira e Litron (2012) intitulada *O mangubeat nas aulas de Português: Videoclipe e movimento cultural em rede*, o qual pode ser encontrado facilmente na Internet<sup>74</sup>.

Ademais, por entenderem as transformações sociais, globais e locais dos últimos

---

<sup>74</sup> “O mangubeat nas aulas de Português: Videoclipe e movimento cultural em rede”

anos, Teixeira e Litron (2012) percebem que também os alunos brasileiros têm mudado. Semelhantemente, Melo (2014) destaca que o desenvolvimento esperado dos estudantes em sistemas avaliativos e exames de desempenho demonstram resultados não satisfatórios no que tange às capacidades mínimas almejadas deles. A autora acrescenta a isso o fato de que, mesmo com maior acesso à Educação, os cidadãos brasileiros não apresentam desempenho escolar e acadêmico “aceitáveis”, o que reflete nos contextos sociais em que estão inseridos, mantendo consideráveis desigualdades. Todo este cenário demonstra que crianças, adolescentes e jovens vivem num momento histórico diferente do qual nós (professores) vivemos na época da escolarização básica e, também, de nossas formações acadêmicas iniciais. De acordo com Rojo (2012), as culturas juvenis atuais se constroem a partir de “outras” práticas letradas, como por exemplo as redes sociais. Isso não indica que a Educação na contemporaneidade deva ser rasa, sem bases teóricas e que dispensa a responsabilidade de apresentação dos saberes socialmente construídos. Ao invés disso, é preciso repensar as práticas de Letramento para que tanto professores quanto alunos, não sejam apenas sujeitos que transmitem ou recebem os saberes prontos, respectivamente. Ao invés disso, eles mesmos serão capazes de elaborá-los. Rojo e Melo (2017) alertam para a questão de que à época de elaboração e produção teórica dos pesquisadores do Círculo de Bakhtin, talvez fosse inimaginável o caráter tecnológico e multimodal dado à linguagem hoje. Muito embora tragam essa percepção, também ressaltam que já existia uma perspectiva de vanguarda da teoria bakhtiniana, pois “apontavam para a diversidade dos ‘tipos relativamente estáveis’ de enunciados (...)” já que os gêneros do discurso “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (Bakhtin, 2003 citado por Melo, 2014, p. 896).

Atualmente há uma pluralidade de letramentos que trazem impactos na prática educativa, impondo desafios e exigindo novos posicionamentos dos docentes. Para isso, é preciso que os professores estejam preparados, dado que aqueles que não estão acostumados com o “novo” e são “afeitos à boa e ‘velha’ mídia impressa e à tecnologia da escrita, indagam: que enfoque adotar na formação para a linguagem?” (Rojo, 2012, p. 32). A resposta não seria nada pronto nem definitivo, tendo em vista que a ideia volta-se para a elaboração de protótipos com propostas de atividades didáticas que o professor possa utilizar em seus planos de aula, bem como alterá-los ou complementá-

los e, assim, começar a apropriação e formação das/nas novas tecnologias (cf. Melo, 2014; Rojo & Melo, 2017). Também Oliveira e Abrantes (2021) citam a importância de trabalhar com as modalidades inovadoras, como os *podcasts*, visto sua facilidade em criar e em publicar materiais digitais.

Para os autores, os *podcasts* são uma possibilidade de aprender a LP sem a imposição de novos códigos de linguagem e cultura, a partir de uma proposta transdisciplinar para atender às novas demandas identitárias provenientes e inerentes aos movimentos contemporâneos, como os fenômenos migratórios atuais, visto que se tornam numa ferramenta de “partilha intercultural” de extrema relevância no âmbito do ensino de línguas. Na verdade, argumentam que o uso de *podcasts* quebra com a hierarquia das relações de poder, dado que todos passam a ser aprendizes e ensinantes por meio de uma “ferramenta híbrida e fronteiriça” (Oliveira & Abrantes, 2021, p. 184).

Faço aqui uma ressalva, no sentido de que a perspectiva de Multiletramentos é realmente inovadora e crítica, tanto pelas multimodalidades quanto pelas temáticas que se propõe abordar. Entretanto, especificamente a respeito de algumas modalidades de letramento que necessitam da disponibilidade de Internet, vale refletir que por mais que estejamos vivendo na era da globalização em que o acesso às informações é instantâneo, grande parte das escolas públicas brasileiras não conta com o dito “acesso global e democratizante” às tecnologias. Esse é um aspecto contundente no momento de concretizar a ideia de Multiletramentos, sem desqualificar de forma alguma seu incrível potencial de transformação do “como ensinar” que vivemos até hoje. Contudo, em espaços com acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação essa perspectiva de ensino se amplia e contribui tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação de professores, por meio da construção e elaboração de materiais de forma colaborativa e interativa.

A questão dos Multiletramentos não é vista somente como recurso a ser construído de forma interativa por meio de tecnologias, há autores que argumentam sobre o ensino de línguas e sua constante transformação que pode ser evidenciada para além da modalidade verbal ao associar-se ao visual, às cores, ao som (cf. Amoêdo & Soares, 2020). Igualmente, R. Sousa (2017) entende que as imagens vêm recebendo maior notabilidade na era digital e global na qual vivemos, especialmente em textos multimodais como propagandas diversas, textos interativos em museus, gráficos, além

de vídeos e muitos outros. No entanto, alerta para o fato de que a linguagem verbal e escrita ainda é aquela que prevalece na escola. A autora atribui esse caminho da normalidade, da universalidade e da linearidade das formas de ensinar línguas de maneira aproximada ao que também aborda Wielewicki (2017), como aquele que de maneira arbitrária separou-se da linguagem visual. Consoante Renata Quirino de Sousa, a escola continua favorecendo a linguagem verbal e escrita muito em função da percepção de que a visual ocorre nas práticas sociais fora da escola e, portanto, não precisaria ser adotada pelas instituições educacionais. Essa compreensão é reforçada em função dos professores não se sentirem preparados para trabalhar com leituras multimodais, já que afirmam ter dificuldade em construir significados a partir de imagens, além de dificultar o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos “uma vez que não há uma interpretação ‘correta’ para esse tipo de construção de sentidos, o que leva a uma sensação de que ‘tudo vale’ e, que, portanto, o aluno não estaria, ‘de fato, aprendendo” (R. Sousa, 2017, p. 231). A autora faz menção à Menezes de Souza (2005) quando aquele advoga pela quebra da dicotomia entre linguagem verbal/escrita e imagética, dado que em muitas culturas é a própria imagem que constitui a escrita, o que na nossa cultura é meramente interpretada como “complemento do texto escrito” (R. Sousa, 2017, p. 232).

Em última instância, Amoêdo e Soares (2020) arrazoam que as possibilidades multimodais também podem ser utilizadas por meio de livros didáticos, ainda que tenham a plena convicção de que até o momento as imagens contidas na grande maioria dos livros didáticos têm apenas função acessória no contexto textual-discursivo. O Livro Didático é visto pelos autores com uma ferramenta de considerável relevância nas aulas de LP, contudo, as imagens e a forma como são tratadas ainda são aquelas que reproduzem valores e filtram as percepções de mundo de maneiras muito específicas. Concordando com os autores supramencionados, Silva e Rocha (2019) apontam para a necessidade de mudanças neste Material Didático tanto quanto na formação de professores para trabalhar com o gênero do discurso multimodal de forma que o aluno se torne um leitor crítico.

Foi possível verificar até o momento abordagens totalmente pertinentes para o ensino e a formação de professores de línguas, contudo, ainda não temos investigações aprofundadas sobre a formação docente para o ensino-aprendizagem de línguas numa perspectiva outra que não de LM ou LE, que no caso dessa investigação

trata-se especificamente do PLNM, nomeadamente para alunos na condição de I e/ou R em espaços educativos públicos compostos por estudantes nacionais e não-nacionais. Para Alexandre do Amaral Ribeiro ensinar Português é uma ação política, contudo, há professores que ensinam frases prontas e substantivos concretos a sujeitos que não são “falantes nativos” da língua de aprendizagem. Segundo a percepção de A. Ribeiro (2018, p. 8), não basta ser “nativo” e ter uma formação clássica em Português para ensinar o PLNM, pois se assim fosse estaríamos ensinando justamente o PLE a sujeitos na condição de I e/ou R, já que a visão, muitas vezes, é que são “só estrangeiros”. O autor deixa claro que não compactua com esse entendimento.

## **5.6. Formação de professores e os desafios do Contexto Migratório**

*Eu não estou preparado(a) para...para incitarmos a gravidade dessa situação, convido-lhes a imaginar esse mesmo resultado sendo apontado em uma pesquisa com outros profissionais que lidam diretamente com a vida humana e, você, na condição de dependência deles, tivesse que ouvir isso. Provavelmente, agora, sentiria na pele o que é ser um sujeito conduzido por alguém que não tem a formação necessária diante do problema, o apoio e a segurança do que e como fazer (Souza & Senna, 2016, p. 65).*

Pensando no cenário de Brasília e, nomeadamente, no elevado índice de alunos de outros países nas escolas públicas do DF, é factível dizer que não há uma Política Pública Linguística e de Formação de Professores particularmente para este contexto. Importa ressaltar que, concernente ao acesso à Educação e ao ensino-aprendizagem da LP, a maioria das ações são desenvolvidas pelas instituições da sociedade civil e universitárias, particularmente voltadas para um público adulto na condição de I e/ou R. No entanto, se há adultos, os quais também têm direito de acesso à Educação pública, a probabilidade da presença de crianças deve ser levada em consideração. Sendo assim, torna-se crucial voltar o olhar para a integração de crianças recém-chegadas ao país nas escolas públicas da capital brasileira, a qual precisa ser fortemente embasada em construtos teóricos e metodológicos que considerem todas as singularidades advindas dos Contextos Migratórios (cf. Barbosa, 2017; Sonai, 2019).

Cumprе ressaltar que não apenas o acesso à escola por meio da matrícula resolve

a situação, pois conforme Barbosa (2017, pp. 101-103) existem diversos estudos que diferenciam as especificidades que marcam o ensino de línguas, porém, são singularidades percebidas de forma separada e, assim, tornam-se insuficientes para atender os inúmeros fatores que influenciam no sucesso ou insucesso da aprendizagem de uma nova língua. Para a autora, esses fatores envolvem a motivação, os estilos de aprender, as expectativas, as representações sobre a nova língua que se apresenta, o nível de exposição à língua-alvo e as diferenças entre os sistemas de escrita de cada língua. Diante dessa realidade, um olhar diferenciado para o ensino a alunos na condição de I e/ou R é totalmente necessário. Do mesmo modo, é inegável que os processos migratórios causam rupturas, mudanças psicológicas, biológicas, físicas, sociais, culturais e familiares (cf. Ramos, 2007, p. 369). Ou seja, todas essas questões impactam na maneira como as crianças e as famílias irão se integrar diante de um espaço composto por línguas e culturas diferentes das suas. Segundo a autora, são as crianças aquelas que ficam mais predispostas ao *stress*, às rupturas, às transformações e às dificuldades decorrentes do processo migratório. Por essa razão, a escola e os professores não podem desconsiderar a presença de tais alunos, o que requer o desenvolvimento de estratégias para que este momento não seja ainda mais traumatizante.

Sobre isto, Diniz e Alves (2018) falam especificamente a respeito da invisibilidade dada ao ensino para alunos na condição de I e/ou R, no sentido de que o insucesso escolar é atrelado somente à responsabilidade do aluno, em função de sua motivação para aprender ou a ausência de “capacidade” para desenvolver um “modelo autônomo de letramento”. Exemplificativamente abordam a justificativa utilizada em contexto educacional de que os “africanos” têm muitos problemas de letramento e os “haitianos” um baixo nível de letramento. Segundo os autores, esse discurso se baseia no modelo de letramento que o professor tem e ensina e, portanto, torna-se na aprendizagem esperada dos alunos. Contudo, é uma dimensão de ensino que invisibiliza outros saberes que aqueles possam ter e são apagados devido ao próprio docente não ter conhecimento de diferentes práticas de letramento. É a partir deste ponto que o “discurso da falta” se volta somente para o aluno. Nesse discurso, segundo Diniz e Neves (2018, p. 103), não aventamos a possibilidade de que a “falta” e o “fracasso” possam ter ligação com “(...) práticas de ensino e avaliação [que] vão ao encontro daquelas que estão acostumados discentes de determinadas culturas, mas não

de outras, o que poderia explicar algumas diferenças de rendimento eventualmente observáveis entre estudantes de diferentes origens”.

O “discurso da falta” associado aos cidadãos na condição de I e/ou R é baseado numa visão totalizadora, a qual estigmatiza os sujeitos em função do que hipoteticamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem” (Diniz & Neves, 2018, p. 100). Um discurso que os autores criticam como naturalizado na Educação, visto que impõe a esses sujeitos a ideia de que não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ou almejam estar. Ora, por mais que o “estar pronto” possivelmente seja uma percepção de que antes de uma etapa deveriam cumprir outras, é inaceitável pela compreensão de que o sujeito é um ser inacabado e, em constante construção. Todavia, esse “discurso da falta” não leva em consideração outros “tipos de falta” já que a intenção por trás do discurso é afastar o público em questão, culpabilizando os mesmos por uma “falta” que não pertence a eles.

Nesse discurso, conforme os autores supracitados, não se encontra lugar para abordar a “nossa falta” como profissionais da Educação que não temos as mínimas condições para desenvolver práticas apropriadas de ensino junto de tais alunos, visto que nossa formação somente (e não é algo como certo) capacita-nos para trabalhar com alunos de certas culturas e não de outras. Para obliterar uma heterogeneidade com a qual “não se sabe” ou “não se quer” trabalhar, lançamos aos estudantes uma inaptidão que é nossa ao transferir para os mesmos nossas “deficiências”. Isso pode ser constatado quando julgamos que os alunos não aprendem a LP devido à falta de interesse, à timidez, à rebeldia e à falta de letramento; quando a justificativa que encontramos para o baixo rendimento escolar não se prende com a costumeira e infeliz ligação com questões intelectuais e psicológicas. Ou seja, a patologização da Educação e a transferência de responsabilidade para profissionais da Saúde. Essa transferência é realizada com total impropriedade por nossa parte, dado que existe uma ideia cristalizada de que se um aluno não apresenta o rendimento “padronizado” e esperado de todos, provavelmente apresenta um *déficit* intelectual, autismo, dislexia, entre várias outras “deficiências implantadas” na Educação para justificar a dificuldade de aprendizagem dos estudantes (e não somente dos alunos na condição de I e/ou R).

Concordo inteiramente com Diniz e Neves (2018), pois é o “discurso da falta”, porém da “nossa falta” e, não, da “falta deles”.

Para mais, a patologização do ensino fica explícita quando lançamos os alunos para classes/turmas “diferenciadas”, aquelas onde já estão matriculados estudantes “devidamente comprovados como deficientes”. Seria algo complementar à dita Educação Inclusiva ofertada em todas as unidades escolares da rede pública de Educação, assim como em instituições parceiras, no âmbito específico da SEEDF. Essas classes diferenciadas são várias, considerando as possíveis patologias dos alunos, como Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiências Múltiplas, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva Surdos, Surdo/Cego, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação ou, ainda, Transtornos Funcionais Específicos. Vale dizer que tais informações são encontradas no *site* da SEEDF<sup>75</sup>, em que pessoas (alunos) com deficiência são descritos como estudantes com Necessidades Especiais<sup>76</sup>. Neste mesmo endereço eletrônico ainda consta que o processo de avaliação destas possíveis “deficiências” é realizado por profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Serviço de Orientação Educacional, Equipe Gestora, Coordenador Pedagógico e, em último caso, pelo Professor Regente da turma desde que com a anuência para tal. Mesmo que esse seja, em tese, o último profissional a fazer o Estudo de Caso sobre as possíveis dificuldades que o aluno possa ter, em regra é o primeiro. Todos estes serviços são integrados à própria SEEDF, e “indicam” o atendimento em turmas diferenciadas, conforme o caso do aluno.

No que concerne ao termo “Educação Inclusiva”, Wielewicki (2017, p. 78) discorre sobre a interpretação do mesmo no Brasil como aquele em que os estudantes com deficiência<sup>77</sup>, seja física ou intelectual, têm o direito garantido de frequentarem os mesmos espaços escolares que os alunos que não foram diagnosticados com deficiências. Traz à tona a Declaração de Salamanca, da década de 1990, momento a partir do qual deixa de se utilizar o termo “integração” e passa a se usar “inclusão”

---

<sup>75</sup> Procedimento de inclusão dos estudantes com necessidades especiais nas etapas/modalidades de ensino ofertadas nas Unidades Escolares regulares <http://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/>

<sup>76</sup> Diferenças entre as expressões Portador de Necessidade Especial (PNE), Pessoa Deficiente, Pessoa com Necessidades Especiais e Pessoa com Deficiência (PcD). <https://revistareacao.com.br/qual-o-termo-correto-para-falar-de-deficiencia/>

<sup>77</sup> Acesso à Lei n. 13.146/2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

para referir que somente em situações excepcionais as crianças podem ser encaminhadas para escolas, classes ou turmas especiais em caráter permanente. Ademais, a autora destaca que as leis brasileiras garantem o direito de alunos diagnosticados com deficiência em frequentarem o ensino dito “regular” (onde não teriam crianças deficientes), porém, essa garantia vem acompanhada de outro direito, qual seja a oferta de ensino no contraturno em “Salas de Recursos Multifuncionais”. O vocábulo (multi)funcional justifica o atendimento em salas com recursos, ferramentas didáticas e equipamentos capazes de suprir o ensino-aprendizagem, num mesmo espaço, de estudantes das mais diversas deficiências. Como se não bastasse tamanho “depósito de alunos”, a autora ainda refere que nem sempre o mínimo posto por meio das leis é efetivado, tendo em vista as questões econômicas, políticas e estruturais que comprometem a qualidade do sistema educacional (cf. Wielewicki, 2017). A este respeito elevo meu pensamento para as novas Diretrizes Operacionais para a EJA homologadas pelo MEC, pautadas na perspectiva de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, as quais parecem propor exatamente “um depósito” para o ensino a alunos com deficiências, bem como para as populações indígenas, quilombolas, do campo e, inusitadamente, de sujeitos na condição de I e/ou R. Tal estratégia de ensino é amparada pelo discurso de proporcionar a garantia de acesso à Educação a todos indiferentemente, considerando o fator distorção idade-série. A meu ver esse discurso justifica a “expulsão” dos alunos de turmas de ensino regular da Educação Básica, todas entendidas como inclusivas e, portanto, aquelas que almejam uma evolução “igualitária” no aprendizado dos estudantes.

No contexto da SEEDF, há as “Classes Comuns Inclusivas” constituídas por estudantes de Classe Comum (que não apresentam deficiências) e aqueles com alguma das deficiências descritas acima. Os alunos surdos que optam pelo ensino em LIBRAS, são atendidos em Classes Bilíngues. Somente para os alunos com Deficiência Auditiva ou Visual e que necessitam de um Currículo Funcional, o atendimento ocorre nos Centros de Ensino Especial. Além das “Classes Comuns Inclusivas”, Classes Bilíngues e os Centros de Ensino Especial, há as chamadas Turmas de Integração Inversa, constituídas por estudantes de “Classe Comum” e estudantes com deficiências. As Turmas de Integração Inversa são ofertadas somente nos Anos Iniciais do EF, conquanto, “poderá” ser prolongada a permanência. Por experiência própria, visto que atuei com Turmas de Integração Inversa nos Anos Iniciais do EF na SEEDF, as turmas

são compostas por 18 alunos. Dentre esses, 15 são alunos “que não são diagnosticados com deficiência” com considerável desenvolvimento de aprendizagem e três são estudantes com alguma deficiência. Relativamente aos 15 alunos com desenvolvimento de aprendizagem “acima da média”, se assim posso falar, o intuito é que contribuam para o melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula, assim como permitam ao professor regente dedicar o acompanhamento adequado aos outros três alunos para alcançarem melhores resultados na aprendizagem. No que se refere à possibilidade de estender esse tipo de oferta para o 6º e 7º Anos Finais do EF, confesso que não presenciei. Contudo, geralmente nos Anos Finais do EF os alunos com deficiência são acompanhados por Educadores Sociais, os quais permanecem em sala de aula para apoio ao aluno junto do professor.

Toda essa explicação tem o objetivo de esclarecer que os casos referidos por Diniz e Neves (2018) ocorrem em classes e turmas diferenciadas que citei anteriormente, nas quais muitos alunos na condição de I e/ou R são matriculados, provavelmente por serem vistos com dificuldades de aprendizagem (“deficientes”) e “indicados” por equipes especializadas da própria escola, quando não pelo professor regente, a serem matriculados ou transferidos para essas turmas. Esclareço que no tocante à patologização do ensino referida anteriormente, além das possíveis dificuldades ou “deficiências” dos alunos avaliadas por profissionais da Educação, ainda pode ser solicitado aos pais e/ou responsáveis que os estudantes sejam atendidos por profissionais especializados da Saúde, os quais irão “laudar” os alunos. Ressalto que rechaço essa palavra, pois é pejorativa e comumente utilizada em âmbito educacional, visto que após o atendimento por profissionais da Saúde e o recebimento do laudo médico, conforme a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde<sup>78</sup>, o aluno costuma ser denominado como “laudado”. Cumpre dizer que, independentemente de alunos nacionais ou aqueles na condição de I e/ou R, o procedimento “padrão” costuma ser esse.

Para demonstrar com maior ênfase como essa situação é uma realidade nas escolas brasileiras, trago um exemplo citado por Diniz e Neves (2018) quando relatam uma situação tratada pela mídia jornalística, no ano de 2017. A notícia tinha como

---

<sup>78</sup> Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID 10.  
[https://www.medicinanet.com.br/cid10/1565/f80\\_transtornos\\_especificos\\_do\\_desenvolvimento\\_da\\_fala\\_e\\_da\\_linguagem.htm](https://www.medicinanet.com.br/cid10/1565/f80_transtornos_especificos_do_desenvolvimento_da_fala_e_da_linguagem.htm)

título “Autista, não: imigrante”<sup>79</sup>. Era relacionada com uma elevada quantidade de alunos imigrantes matriculados nas escolas da cidade de São Paulo, os quais foram encaminhados para avaliação médica. De acordo com os autores, a proporção de encaminhamento de alunos imigrantes para avaliação médica é muito superior se comparada aos alunos brasileiros, chegando ao absurdo de determinada escola encaminhar 18 dos 30 alunos imigrantes matriculados com “suspeita” de *déficit* de aprendizagem e autismo. Assim, apontam o caso específico de uma menina síria,

A menina síria focalizada na notícia estava há quatro meses em São Paulo com sua família, quando recebeu de sua professora um pedido de avaliação psicológica (...). Após um período em que temeu nunca ser capaz de falar e escrever em português, a menina concluiu: ‘não sou burra, eu só não sei a língua!’. (Diniz & Neves, 2018, p. 103-104).

Desse modo, é óbvia a necessidade de concordar com os autores no sentido de que existe uma invisibilidade quanto à heterogeneidade linguística presente no Brasil. Além disso, cumpre reforçar o que já venho falando e é corroborado pelos mesmos, considerando que a diversidade linguística no país não ocorre apenas em função de um fluxo migratório atual. Ela sempre existiu, desde as línguas dos povos originários, dos primeiros imigrantes vindos a partir da colonização do país, dos alunos surdos. Ou seja, para os primeiros e os últimos, teoricamente existe uma orientação linguística para a oferta de Educação bilíngue. Entretanto, para os alunos na condição de I e/ou R não existe essa possibilidade tampouco qualquer outra proposta educacional apropriada às suas singularidades, o que potencializa a percepção de que a Formação Continuada de professores é basilar.

De forma a complementar a percepção sobre a invisibilidade frente à presença dos alunos em tela no cenário escolar, ratifico o entendimento de Wielewicki (2017, p. 81) quando destaca que num ambiente em que a diferença é percebida, a Educação Inclusiva pode ser viável. Muito embora haja essa possibilidade, existem muitos entraves para a sua efetivação, assim como muitos desafios para os professores, visto que o termo inclusão remete justamente a integrar o diferente para que alcance os

---

<sup>79</sup> “Autista, não: imigrante” <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>

mesmos níveis de desempenho dos alunos compreendidos como não deficientes. Ademais, a garantia do direito à Educação a todos não significa um percurso linear ao encontro de melhores condições de vida para os grupos mais vulneráveis, pois é exatamente o sistema educacional que privilegia certos grupos em detrimento de outros. Nesse sentido, é fato que os alunos na condição de I e/ou R, vistos como “estranhos” e “diferentes”, constituem um problema para o sistema educacional, o qual buscará “incluir-los” para que tenham as mesmas oportunidades que os demais alunos, porém, sem considerar que partiram de pontos diferentes, além de apresentarem diversos conhecimentos que não são devidamente aproveitados pela escola.

Assim, o “discurso da falta” é reforçado e naturalizado. Outrossim, a interpretação da “falta”, da “incapacidade em aprender” e do “fracasso escolar” está diretamente relacionada ao discurso da “inclusão”, pois na teoria as leis garantem o direito à Educação, porém, tanto o abandono quanto o insucesso escolar são comprovadamente maiores entre os estudantes na condição de I e/ou R. Quer dizer, a percepção de que a escola é a instituição educacional e de socialização por excelência precisa ser questionada, dado que a ideia de igualdade de oportunidades se desfaz quando uma família proveniente de outro país deposita toda a sua esperança de êxito dos filhos na escola, o que provavelmente não se concretizaria no país de origem, mas que também não se efetiva no país de “acolhida”, pois a escola e os professores não estão preparados para garantir esse êxito (Ramos, 2007, p. 373).

Em sentido de continuidade, retomo a pesquisa realizada por M. Andrade (2009), a qual identificou a matrícula de 230 crianças oriundas de outros países nas escolas públicas do DF. Somo a esses os dados apresentados por Barbosa (2017), referentes ao ano de 2016, os quais identificam a evolução no número de matrículas de alunos na condição de I e/ou R matriculados entre os anos de 2012 e 2016 no DF, o qual passou de 302 em 2012 para 394 em 2016 (Barbosa, 2017, p. 109). Acrescento a esses números aqueles que levantei na presente investigação, referentes aos anos de 2017 e 2018 no que concerne à elevação no quantitativo de matrículas desses estudantes nas escolas públicas do DF. Os números passaram de 427 em 2017 para 460 em 2018, considerando todos os níveis e modalidades educacionais ofertadas pela SEEDF. Destaco, ainda, que a elevação das matrículas de 2017 para 2018 se deu particularmente no EF.

Sopesando que executei a recolha de dados no ano de 2019 e a análise dos resultados efetiva-se completamente no ano de 2021, busquei por dados atualizados de matrículas dos anos de 2019 e 2020 junto à SEEDF, decorrentes do EducaCenso. A explicação para o levantamento destes se dá principalmente pelo fato aqui já destacado, de que em julho do ano de 2019 o CONARE reconheceu a situação de Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos (GGVDH) para cidadãos oriundos da Venezuela, acarretando o aumento de solicitações de reconhecimento da condição de refugiados por tais cidadãos no Brasil, chegando a praticamente 100 mil solicitações nos últimos dois anos. Desse modo, o levantamento do quantitativo atualizado de matrículas de alunos na condição de I e/ou R na SEEDF possibilitou a confirmação de minha suspeita sobre a possível elevação no número de matrículas. O aumento sobreveio principalmente em função da matrícula de alunos venezuelanos, mas, também de diversas nacionalidades, chegando a 638 no ano de 2019 e a 928 no ano de 2020.

Na sequência da tabela trazida por Barbosa (2017, p. 109), apresento os números atualizados na tabela a seguir:

| <b>ALUNOS NA CONDIÇÃO DE I E/OU R MATRICULADOS EM ESCOLAS DA SEEDF, 2012-2020</b> |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Anos  | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
| Alunos na condição de I e/ou R  | 302  | 398  | 450  | 380  | 394  | 427  | 460  | 638  | 928  |
| Fonte: <i>EducaCenso</i> , 2012-2020.   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |

Portanto, fica comprovado que a contemporaneidade exige a imprescindibilidade de uma Educação Linguística apropriada às singularidades de diferentes públicos. Relativamente ao ensino da LP, tal realidade começa lentamente a ser desenvolvida em algumas universidades públicas brasileiras por meio da oferta de cursos de Formação Inicial, em nível de Graduação para professores de Português como Segunda Língua. Isto porque é fato a insuficiência da “formação genérica em Letras” afastada de uma proposta de Educação e ensino em que o PLNM seja a base, o que se distingue em vários aspectos da Educação e ensino em PLM (E. Mendes, 2014, p. 34). Todavia, preciso ressaltar que os professores que já ensinam a LP em escolas nas quais há alunos na condição de I e/ou R matriculados

clamam por Formação Continuada. Diante de tal desafio, é elementar lembrar que esses professores são tanto aqueles com formação em Pedagogia quanto os com formação em Letras. Ademais, mesmo que a Formação Inicial comece a ser ofertada de maneira mais condizente com a nova realidade educacional, particularmente em cursos de Letras, muitos concursos para professores de escolas públicas ainda não ofertam vagas para formações que se distinguem das tradicionais, tais como Letras/Espanhol, Letras/Francês e Letras/Inglês.

Agora, é possível retomar e refletir a respeito da epígrafe citada no início deste tópico, na qual Janaína Souza e Luiz Senna se referem ao desafio para a inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças do Brasil. Uma na região norte – cidade de Bonfim/Roraima – e outra na região Sul – em Foz do Iguaçu/Paraná.

Com a pesquisa chegaram à conclusão de que a formação de professores é uma “realidade velada” para os docentes das duas escolas daquelas regiões (uma ao extremo geográfico da outra). Isto é, a falta de Políticas Públicas negligencia a pluralidade linguística e cultural existente no país. Para além disso, é importante destacar que assim se desmistifica a ideia de que os desafios para o ensino junto a alunos na condição de I e/ou R ocorrem tão e somente na região Norte do Brasil. É claro que a pesquisa de Souza e Senna (2016) focou em escolas de regiões fronteiriças, tanto ao Norte quanto ao Sul, mas sabemos que o fenômeno migratório não fica estacionado na região ou cidade pela qual o público em questão chegou ao Brasil. O ato de migrar significa movimento, desde a saída do local de origem e permanece dentro do país de acolhida. Melhor dizendo, não se legitima a suposição de que apenas os professores que atuam em Escolas de Fronteiras carecem de Formação Continuada. Essa concepção ainda pode ser confirmada pelo processo de interiorização de sujeitos na condição de I e/ou R realizada pelo Governo brasileiro, o qual distribui aleatoriamente aqueles que entram pela região Norte do Brasil para outros estados do país. Desse modo, é pouco provável que hoje existam estados e municípios brasileiros que ainda não receberam nenhum tipo de fluxo migratório.

Vale dizer que Souza e Senna (2016) descortinaram tais fatos há cinco anos, porém naquele momento inferiram que a imigração era um fenômeno que se inclinava ao crescimento contínuo no Brasil e no mundo. A dedução dos autores pode ser validada por meio de dados atualizados referentes às solicitações de reconhecimento da condição de refugiados no Brasil, tal como através de informações sobre o

quantitativo de matrículas de alunos na condição de I e/ou R, particularmente nas escolas públicas do DF. Assim como já diziam os autores acima mencionados, atualmente também inexitem ações efetivas para a permanência digna de tais sujeitos no país, o que os mesmos entendem como a abertura para o aumento da xenofobia, da pobreza e de vários outros problemas crônicos. Somo a tal realidade que de lá para cá a situação econômica do país piorou consideravelmente e com o advento da COVID-19 mais dificuldades se instalaram na sociedade brasileira. As desigualdades, vulnerabilidades e a (in)visibilização de sujeitos na condição de I e/ou R escancarou-se aos nossos olhos.

Para Souza e Senna (2016), mesmo que a ausência de Políticas Públicas educacionais voltadas para público em questão seja fato, também é sabido que existe a consciência das instâncias governamentais da presença dos mesmos, tanto é que no ano de 2012 a temática migratória foi tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio. O tema proposto foi “Os Movimentos Imigratórios para o Brasil no século XXI” (Souza & Senna, 2016, p. 56). Os autores arrazoam a negligência do Estado no que respeita às políticas educacionais, visto que em termos de leis e regulamentos jurídicos migratórios para o acesso e permanência no país não se pode negar a existência. Contudo, advertem que o processo de “inclusão” nas instituições educacionais é algo complexo, dado que o direito à Educação é garantido por lei, porém não se traduz na prática, na medida em que precisa ir além do acesso à matrícula, algo próximo do que apontam Ramos (2007) e Wielewicki (2017). Nesse sentido, “pensar” e “refletir” são palavras que fazem parte do rol de discussões de Souza e Senna (2016) no que respeita à urgente formação de professores,

pensar sobre o papel das instituições que não cuide desses alunos como fantasmas e nem os professores como videntes (...). Refletir sobre a formação do professor que recebe essa clientela e não é preparado para lidar com a diversidade será de fundamental importância para suscitar reflexões e contribuir para políticas de inclusão no Brasil. (p. 57).

É possível destacar a reflexão como ação essencial à prática docente, melhor dizendo, importa que sejamos professores “crítico-reflexivos”. Para mais, sabemos que existe uma disparidade entre a aquisição da Formação Inicial do professor em universidades, onde o aluno ainda é visto como um ser ideal e fruto de teorias que

não se concretizam no momento em que o docente encontra a prática. Todavia, será da ação envolta pela teoria adquirida e a prática em sala de aula que emergirá a *práxis*, dois vieses inseparáveis na profissão professor. Sobre tal constatação volto aos anos 80 do século passado em que Paulo Freire falava justamente da necessidade de reflexão sobre a *práxis* e a conscientização para uma Educação como prática da liberdade, assim como Rubem Alves falava no início deste século que é preciso refletir sobre a Educação que oferecemos aos alunos. Será que ela liberta ou aprisiona os alunos e professores em gaiolas? É possível relacionar a fala de Rubem Alves sobre “ameaças fracas demais para a força dos tigres” com a percepção de Pires-Santos (2004) quando a mesma aborda o ensino realizado por professores brasileiros em escolas da região fronteira do país, nomeadamente no que respeita aos conflitos linguísticos entre o Português e o Espanhol. A autora percebe que os professores têm uma atitude de impotência diante da situação e, desse modo, o ensino fica prejudicado levando os estudantes à evasão e ao “fracasso escolar”. Retomo mais uma vez o que falam Diniz e Neves (2018), a respeito do fato de que cumpre refletir e questionar se o “discurso do fracasso” e da “falta” revelam uma “deficiência” dos alunos ou dos professores. Enfim, já sabemos a resposta.

### **5.6.1. Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório**

Em um panorama de formação de professores, parece útil retomar duas constatações anteriormente abordadas – A Formação Inicial não é suficiente e a Formação Continuada segue por caminhos aproximados quando analisamos o que vem sendo feito até hoje, claro que sempre relativizando devido às exceções existentes. Ao considerar a premissa de que a Formação Inicial não proporcionou uma atitude reflexiva sobre o “como ensinar” e, especialmente como ensinar a LP que não seja na perspectiva de LM, estamos diante de uma paisagem desafiadora que exige Formação Continuada (cf. Celani, 2010). Ademais, revalido a percepção de Antonieta Celani quando aponta para o fato de que não podemos ignorar a contribuição de várias entidades e instituições, as quais também podem conceber a obrigação social de propor ações de formação. Contudo, parece ser mais legítimo que tais propostas formativas componham a responsabilidade das autoridades educacionais do país, já

que também é de lá que partem os documentos orientativos, além dos Materiais Didáticos.

Neste ponto, a Formação Continuada precisa ser vista como uma possibilidade de questionar, questionar mesmo, indagar, perguntar, criticar, colocar as dúvidas, bem como a possível não aceitação de teorias, modelos e currículos implementados por estas mesmas instâncias institucionais do Governo. No Brasil, um caso típico já é colocado em xeque tendo em conta a Base Nacional Comum de Formação – a BNC-Formação, tanto para a Formação Inicial quanto para a Formação Continuada. Isto posto, confirma-se que a atual proposta para a formação de professores partiu da mesma instância institucional que implementou o documento “orientativo” para a base “curricular”, o MEC. Provavelmente, os livros didáticos terão orientação idêntica para atender os princípios da BNCC (2017). Ao mesmo tempo, até mesmo as propostas para exames de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio, já estão na lista para mudanças em sua estrutura, com o mesmo intuito de atender às demandas advindas da BNCC (2017).

Ainda que o desejável e legítimo seja uma proposta de Formação Continuada de professores em Contexto Migratório resultante de Políticas Públicas educacionais, provavelmente exigirá um posicionamento crítico dos docentes. O que está em pauta não é o questionamento enquanto uma forma de resistir por resistir, pois quando nos colocamos na posição de críticos a qualquer situação, já temos concepções formadas do que poderia ser diferente, então, para além de questionar e criticar também devemos apresentar proposições devidamente embasadas. No caso específico da Formação Continuada de professores em Contexto Migratório, a fundamentação vem tanto das teorias de que os docentes se utilizam quanto da prática que vivenciam.

Confirmando a realidade atual brasileira, Celani (2010) já falava que se tratando de Formação Continuada ainda há a persistência nos mesmos erros. Ou seja, especialistas são chamados para desenvolver a propositura de uma formação, que geralmente se traduz em tão somente elaborar mais documentos para serem distribuídos pelo Governo aos estados e municípios e suas respectivas Secretarias de Educação, sendo que as “ações” param por aí. Logo, “Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados, devido à formação precária ou mesmo de

professores experientes, mas não familiarizados com determinadas abordagens (...)” (Celani, 2010, p. 62). A percepção de Antonieta Celani talvez seja similar àquela de Silva e Ançã (2018) e Sequeira e Cardoso (2020), concernente ao contexto europeu e, particularmente em âmbito português, visto que a Direção Geral de Educação de Portugal edita documentos e guias orientadores para o acolhimento de crianças e jovens imigrantes, entretanto, as medidas e orientações pedagógicas não se efetivam totalmente na prática, já que os professores também não se sentem preparados para tais propostas.

A conclusão de Antonieta Celani, dada sua experiência indiscutível em cursos de Formação Continuada de professores é a de que estes acontecem maioritariamente vinculados a grupos de pesquisa anexos a programas de Pós-Graduação. Nesse caso específico, a autora constata que o planejamento realizado para as ações de formação contínua muitas vezes é influenciado pelas teorias especializadas e por costumes da comunidade à qual pertencem, nomeadamente a universitária. Assim, mesmo acreditando que estão elaborando projetos formativos devidamente organizados e amparados teoricamente, não significa que se torne o mais importante. A explicação para a compreensão da autora ocorre porque nas ocasiões formativas continuadas terão de enfrentar contextos que, provavelmente não fazem parte de suas experiências. A “grande questão”, ainda sem resposta, na formação docente, de acordo com a autora, “é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões (...)” (Celani, 2010, p. 63).

Isto posto, a autora suprarreferida aponta para algumas questões que não podem ser silenciadas. Entre elas, questiona de que forma contribuir para a formação de professores de línguas sem a imposição de modelos advindos de tendências e um arcabouço teórico usado pelo formador, visto que o referencial usado por aquele não deve ser entendido como inquestionável pelos professores em formação, tampouco visto como o único válido pelo professor formador. Interessante frisar a palavra “independência” utilizada por Celani (2010) no que se refere à mudança no perfil do professor em formação, o qual passa pela reflexão que permite sair da posição de dependência para o lugar de independência. É uma independência que percebo diferenciada da dita autonomia que ultimamente emerge nas ações de formação

docente, no sentido de atribuir a responsabilidade por aquela estritamente ao professor. O docente supostamente conseguirá adquirir independência e autonomia para o ato pedagógico quando tiver acesso a ofertas de Formação Continuada, momento no qual será levado a reflexões críticas sobre seu contexto concreto de atuação e, assim, poderá tomar decisões de mudança.

Ademais, é totalmente compreensível que ocorra certa “resistência” a propostas inovadoras e diferenciadas de formação, como também uma “dependência cega” por parte dos professores em processo formativo, o que pode estar imediatamente ligada ao modelo de formação, ao tema proposto e ao discurso desenvolvido pelo professor formador. Quer dizer, são duas possíveis reações que podem ser identificadas na Formação Continuada de professores, o que nos leva a uma reflexão mais ampla sobre a necessidade de rever algumas questões, como considerar cada turma e cada professor em formação como únicos e envoltos por concepções, ideologias, anseios e dificuldades diversas que podem influenciar no processo formativo. Diante disso, fica a orientação maior de Antonieta Celani no tocante à Formação Continuada de professores de línguas e o desenvolvimento de sua independência informada (formada). Para ela, é preciso (re)pensar e refletir até que ponto um formador de professores está disponível para ouvir e tomar em conta aquilo que eles têm a dizer e a contribuir, para que a partir de então a formação possa ser um processo de construção colaborativa, compartilhada e que considere os contextos locais e concretos nos quais a Educação é desenvolvida.

Resta claro que a experiência dos professores em formação deve servir de base para a construção de saberes em que eles não devem ser meros receptores de conhecimentos já elaborados, assim como geralmente ocorre com os alunos quando são vistos apenas como depósito de conhecimentos. Pelo contrário, a construção de saberes deve acontecer horizontalmente, então “talvez, em um programa de formação contínua, ouvir seja mais importante do que falar”. Fica a “lição” da professora Celani: “salvo raras exceções, o professor não quer resistir à inovação deliberadamente (...) talvez nossa missão de formadores seja a de ajudá-lo a agir da melhor maneira possível dentro do sistema a que pertence” (Celani, 2010, pp. 65-66).

No final, o que realmente importa é atingir o objetivo principal, a aprendizagem da língua, mas uma aprendizagem significativa. Essa aprendizagem não será ensinada

igualmente a todos tampouco aprendida da mesma forma por todos. Para tal, é preciso que a LP seja um lugar de encontro intercultural e espaço de formação linguística e identitária, porém, que vá além e ultrapasse o mero domínio das estruturas gramaticais da língua. Para que se efetive esse lugar de encontro intercultural por meio da LP é fundamental a oferta de Formação Continuada de professores, além do empenho dos mesmos para que as possibilidades de enriquecimento da língua não se tornem em obstáculos (cf. Faneca et al., 2011).

## **Parte II. Estudo empírico**

## Capítulo 6. Contexto de investigação e opções metodológicas

*Não ignoro que a investigação não pode nem deve ter carácter meramente instrumental que lhe querem impor, mas dou muita importância à sua pertinência social. Se não, para que nos serve, se dela nada aprendemos, se não contribuímos para mudar a realidade? Para mim, é isto a Liberdade. E pagamos um alto custo quando a praticamos (...)* (Benavente, 2015, p. 10).

A pesquisa apoiou-se no olhar de professores que ensinam a LP e vivenciam a prática educativa junto a alunos na condição de I e/ou R em escolas públicas no DF. Para tanto, com o intuito de realizar a coleta de dados no ano letivo de 2019, inicialmente estabeleci contato com a SEEDF por meio da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional, que via sua Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais e Publicações, disponibilizou os relatórios dos anos de 2017 e 2018 referentes aos estudantes oriundos de outros países matriculados na rede pública de educação do DF, nos anos supracitados. Cumpre esclarecer que a SEEDF é composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), sendo elas distribuídas nas seguintes cidades: Plano Piloto/Cruzeiro, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Ceilândia, Guará, Samambaia, Santa Maria, Paranoá, São Sebastião e Recanto das Emas. Os relatórios são compostos por planilhas subdivididas por CRE, nacionalidade, escola e nível/modalidade de ensino. Dentre os níveis e modalidades de ensino ofertados pela SEEDF estão a Educação Infantil (EI) (creche e pré-escola); Ensino Fundamental (EF) (Anos Iniciais – 1º ao 5º ano e Anos Finais – 6º ao 9º ano); Ensino Médio (EM) (1º ao 3º ano); Educação Profissional (EP); Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Primeiro, Segundo e Terceiro Segmentos) e Educação Especial (EE).

Atentemos no quadro 2. Destaco que os números equivalem ao total de alunos por ano (2017-2018) e regional de ensino.

## QUADRO 2. QUANTITATIVOS DE ESTUDANTES MATRICULADOS POR CRE



A partir dos dados apresentados é possível verificar que a CRE com maior número de estudantes na condição de I e/ou R matriculados, tanto em 2017 quanto em 2018 foi a do Plano Piloto/Cruzeiro. Na sequência, aparecem as CRE de Taguatinga e Núcleo Bandeirante. Esclareço que as CRE sinalizadas apresentaram maior elevação no número de estudantes, com exceção da CRE do Plano Piloto/Cruzeiro que teve um estudante a menos no ano de 2018 comparado com o ano de 2017, porém, ainda assim permanece como aquela que apresenta mais matrículas referente aos alunos em questão. De acordo com o quadro apresentado anteriormente, o universo de análise para o desenvolvimento da investigação foi organizado a partir das três CRE com maior número de estudantes matriculados nos anos supramencionados. Para além disso, também foi preciso selecionar os níveis e modalidades de ensino que fizeram parte da pesquisa. É preciso dizer que o aumento no total de matriculados, de 427 no ano de 2017 para 460 no ano de 2018, ocorreu principalmente devido às matrículas no EF, as quais passaram de 253 para 288 alunos na condição de I e/ou R entre todas as CRE.

À vista disso, a partir dos números apresentados e considerando que os objetivos da presente pesquisa estão diretamente relacionados com a Prática Educativa de professores que atuam no ensino da LP, optei por trabalhar com o EF e a EJA. O primeiro por ser o nível de ensino com maior número de alunos na condição de I e/ou R matriculados e, também, por ser o momento no qual efetivamente começam a ter contato com o aprendizado da LP. Já o segundo justifica-se por ser a modalidade de ensino que acolhe estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar em nenhum dos outros níveis de ensino, onde jovens e adultos na condição de I e/ou

R podem encontrar a possibilidade de acesso à Educação dentro da rede pública de ensino da SEEDF. Importa destacar que tal modalidade de ensino passou a receber um número significativo de jovens e adultos nessa condição notadamente em busca do aprendizado da LP. Além disso, a EJA é a modalidade de ensino na qual trabalho enquanto professora na SEEDF e que motivou, desde 2015, minhas pesquisas voltadas para a temática migratória e suas relações com a Educação, considerando que naquela época um expressivo número de cidadãos haitianos chegou ao DF e, por sua vez, buscou as escolas da SEEDF.

Ressalto que no Primeiro Segmento da EJA as aulas são conduzidas por professores com formação em Pedagogia, assim como nos Anos Iniciais do EF em que lecionam todas as disciplinas, incluindo a LP. Já nos Anos Finais do EF e nos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, as aulas são ministradas por professores de áreas específicas, ou seja, as aulas de LP são lecionadas por professores com formação em Letras/Português. Sendo assim, os participantes da pesquisa são docentes que atuam em nível de EF e na modalidade da EJA, tanto aqueles com formação em Pedagogia quanto os com formação em Letras/Português. Dentre as escolas de EF e de EJA das três CRE supracitadas, foram selecionadas aquelas que apresentaram estudantes na condição de I e/ou R matriculados nos anos de 2017 e 2018, respectivamente. As instituições de ensino que tiveram alunos oriundos de outros países em apenas um dos anos foram desconsideradas. Outrossim, também foi utilizado como critério de seleção aquelas escolas que ofereceram maior diversidade de nacionalidades. De acordo com Guerra (2006, p. 36), “a construção do objecto em pesquisa qualitativa é frequentemente considerada um dos critérios fundamentais da sua originalidade”. É preciso dizer que na presente investigação o “objeto” de pesquisa envolve as escolas, os alunos e os professores. Portanto, são bem mais do que objetos e, sim, sujeitos da pesquisa.

Após a identificação das CRE e escolas participantes, foi o momento de solicitar a autorização para pesquisa junto à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), pertencente à Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais em Educação do Governo do Distrito Federal. Foram planejadas duas entrevistas com os professores de cada nível/modalidade de ensino das três CRE, sendo duas nos Anos Iniciais do EF; duas nos Anos Finais do EF; duas no

Primeiro Segmento da EJA e duas nos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, totalizando 24 entrevistas. Dentre essas, 12 seriam realizadas com professores com formação em Pedagogia e 12 com professores com formação em Letras/Português. Cumpre mencionar que os dados analisados para a seleção dos participantes da pesquisa são referentes aos anos de 2017 e 2018, pois aqueles referentes ao ano de 2019 somente seriam conhecidos no ano de 2020, por meio do Censo Escolar. Mesmo não sendo possível afirmar que no ano de 2019 se manteria o perfil identificado nos anos anteriores, havia a possibilidade de as entrevistas serem realizadas com os docentes naquele ano por mais que não estivessem trabalhando com turmas nas quais houvesse estudantes oriundos de outros países, dado que relatariam as experiências vividas nos anos anteriores.

Entretanto, especificamente na EJA não foi possível a realização de três entrevistas, visto que a matrícula de estudantes na condição de I e/ou R no ano de 2019 obteve uma substancial queda nas respectivas escolas selecionadas, bem como os professores de anos anteriores não se encontravam mais naquelas instituições de ensino, inviabilizando a realização das entrevistas. Das três entrevistas que não foram viáveis a aplicação, duas pertenciam aos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA e uma ao Primeiro Segmento da EJA. Assim, houve êxito em 21 entrevistas, das quais 11 foram realizadas junto aos docentes de Pedagogia e 10 no que tange aos docentes de Letras/Português.

### **6.1. Opções e design metodológico do estudo**

A proposta de pesquisa tem como tema “Educação em Contexto Migratório: Desafios para o Ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes e/ou Refugiados”. Reforço o fato de que vários fatores contribuíram para o foco da investigação ser no ensino da LP para sujeitos na condição de I e/ou R e a efetiva necessidade de Formação Continuada de professores. Retomo brevemente alguns já citados aqui, como a própria realidade vivenciada dentro das escolas da SEEDF, os resultados da pesquisa de mestrado a qual realizei, além de outras também sobre a referida temática desenvolvida no âmbito do DF, em demais estados brasileiros, bem como as experiências vividas em outros países. Tais investigações apontaram para a

imprescindível elaboração de Políticas Públicas educacionais, sejam Linguísticas ou de Formação de Professores. Posso dizer que, sobretudo, a inquietação pessoal e profissional dessa professora/pesquisadora foi de total relevância.

### **6.1.1. Investigação Qualitativa em Educação**

A citação abaixo é utilizada por Bogdan e Biklen (1994) enquanto exemplo ilustrativo de investigação qualitativa em Educação, a qual tenho como ponto de partida para tecer algumas reflexões a respeito das metodologias de investigação qualitativa.

Um investigador de trinta e poucos anos de idade encontrava-se no pátio de recreio de uma escola primária a observar a chegada, para o primeiro dia de aulas, de um autocarro cheio de crianças afro-americanas. Tratava-se do primeiro grupo de afro-americanos a frequentar esta escola. O investigador estava a desenvolver um estudo exploratório sobre o processo de integração. O estudo obrigava-o a visitar a escola regularmente, com o objectivo de observar as experiências de alunos e professores. Adicionalmente, entrevistou professores, o director, as crianças e os pais, tendo igualmente assistido a reuniões. Este tipo de trabalho prolongou-se ao longo de todo um ano, resultando num registro escrito no qual foi anotado, de forma não intrusiva, aquilo que observara. (Rist, 1987 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 15).

Ao falar de opções metodológicas estamos abordando os caminhos percorridos durante uma investigação. Logo, é importante que esse percurso vivido seja devidamente explicitado, amparado por teóricos e linhas metodológicas já amplamente discutidas e utilizadas no meio académico. Ademais, o fator fundamental em uma investigação é o real encontro do pesquisador com a problemática de pesquisa e os rumos que seguirá para alcançar os objetivos que traçou. Vale dizer que tais objetivos podem tranquilamente ser modificados no decorrer da investigação, de forma que ao ser planejado inicialmente possa ser revisto em função do encontro entre o sujeito pesquisador e os sujeitos envolvidos no contexto social estudado. Isto ocorre por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em ambiente natural, no qual o pesquisador não é neutro, posto que o principal instrumento é o humano

e as estratégias e objetivos podem ser negociados, desde que se respeitem os devidos critérios científicos (Erickson, 1989). Esse encontro entre sujeitos é amplamente estudado por meio das pesquisas qualitativas em Educação.

Ainda sobre as características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) citam as cinco principais:

1. *A fonte direta de dados é o ambiente natural, no qual o investigador é o instrumento principal* – A esse respeito concordo totalmente com a posição dos autores, já que meu envolvimento e o despendimento de tempo junto às escolas e aos participantes da pesquisa permitiram a recolha de dados e a complementação de informações que somente foram possíveis por meio do contato direto com os sujeitos. Além do que, os autores também afirmam que será o entendimento do investigador sobre os materiais recolhidos o instrumento principal da análise de dados.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (Bogdan & Biklen, p. 48).

2. *A investigação qualitativa é descritiva* – outro ponto que percebo fundamental na pesquisa aqui apresentada foi exatamente a mesma entendida pelos autores, visto que os dados recolhidos foram em forma de palavras e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os

dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (Bogdan & Biklen, p. 48).

3. *Os investigadores qualitativos centram-se mais no processo do que nos resultados* - é preciso dizer que o resultado é o produto de toda uma investigação que deverá ser apresentado ao final de anos de trabalho, o qual poderá contribuir para transformações no contexto estudado e para pesquisas futuras, contudo, somente eu enquanto pesquisadora tive o privilégio de viver o processo dia a dia, o que trouxe as devidas inferências sobre a realidade pesquisada. Como é que as pessoas negociam os significados?

Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o "senso comum"? (...) As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interações diários. (Bogdan & Biklen, p. 49).

4. *Os investigadores qualitativos buscam analisar os seus dados de maneira indutiva* - mais uma vez a concordância com os autores se justifica pela proximidade da realidade estudada na presente pesquisa, dado que não busquei simplesmente provas para confirmar ou negar os objetivos traçados inicialmente, mas sim inferências, abstrações e subjetividades que somente aconteceram a partir do momento em que dados individuais de um professor foram coletados e agrupados com os dados dos demais docentes.

Uma teoria desenvolvida deste modo procede de 'baixo para cima' (em vez de 'cima para baixo'), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. (Bogdan & Biklen, p. 50).

5. *O significado é de importância crucial na abordagem qualitativa* - é possível dizer que os significados e as experiências dos sujeitos participantes da investigação são tanto o significado que eles próprios remetem às suas vidas como aqueles que eu enquanto pesquisadora desenvolvi, devido à perspectiva dialógica no processo de condução da pesquisa.

Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz

sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta frequentemente invisível para o observador exterior. Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente. (Bogdan & Biklen, p. 51).

Para além das características próprias de uma investigação qualitativa, também é forçoso assumir a importância das características identitárias do investigador na opção e condução de sua linha de pesquisa. A autonomia, a liberdade e a criticidade permitem ao investigador não se deixar influenciar por lógicas e critérios dominantes no âmbito académico conforme Ana Benavente, citando uma marca registrada por António Nóvoa, “é preciso dizer NÃO”. É necessário que se negue condutas autoritárias, as quais muitas vezes fazem com que pesquisadores mais novos não tenham liberdade nem mesmo para escolher os seus temas de investigação. Ainda complementa que outra atitude cristalizada no meio académico é a linha competitiva, visto que a busca por uma afirmação por meio de um contraste, oposição ou complemento àqueles que já se afirmaram destrói a liberdade para se refletir. É possível afirmar que a perda de identidade ocorre quando não se consegue dizer NÃO. “Torna-se possível dizer NÃO quando chegamos a um momento da vida em que se procuram espaços sociais de intervenção e já não contam os indicadores para futuras promoções” (Benavente, 2015, p. 9). É justamente esse o ponto fulcral da presente investigação, ou seja, assumir minha capacidade de investigação ao mesmo tempo que mantenho minha identidade como professora na contramão de linhas imutáveis, objetivas, quantitativas e competitivas, em que a pesquisa não contribui para a intervenção e transformação do meio social. Dito de outro modo, respeito a importância e relevância social de uma investigação que se articule com problemas reais presentes na prática educativa dos professores, ao mesmo tempo que constantemente reflito a respeito dos efeitos que a investigação com a qual estou envolvida terá sobre a realidade educacional na qual atuo.

Desse modo, para alcançar os objetivos propostos anteriormente e, além disso, para que a pesquisa efetivamente traga conhecimentos científicos para a sociedade e não se transforme em um “conhecimento de gavetas”, é preciso a comprovação por meio da ciência que em seu sentido etimológico significa justamente conhecimento.

Contrariamente a ciência, regra geral, é definida apenas por sua objetividade e racionalidade. No entanto, é preciso guardar o devido grau de subjetividade e dialogicidade, investigando o pensar dos sujeitos no que se refere às suas realidades, ao mesmo tempo que possa ser verificável de forma rigorosa e crítica, propósito que busco alcançar por meio da pesquisa qualitativa (Amado, 2014; Bardin, 2016; Freire, 1975; Gil, 2011; Guerra, 2006). Percebo a pesquisa qualitativa como aquela capaz de superar uma visão de ciência pautada estritamente na objetividade e na quantificação, visto que os fatos sociais não devem ser tratados como coisas, obviamente por serem produzidos por seres que pensam, sentem e atuam na sociedade. Aliás, como pesquisadora também sou um ser que tenho sentimentos e agirei com certa influência na pesquisa, de forma oposta ao investigador que não se encontra naturalmente envolvido com o “objeto” de estudo e invoca a dita neutralidade científica. “Na verdade, nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno” (Gil, 2011, p. 24).

Na mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) falam que o processo de investigação passou por mudanças nos últimos tempos, sendo particularmente a pesquisa qualitativa a maior responsável por muitas transformações, pois,

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipótese e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. (p. 11).

Concordando com Bogdan e Biklen (1994), no sentido de que as abordagens qualitativas incidem mais nos processos do que nos resultados é que Carmo e Ferreira (1998) salvaguardam a intensividade por meio da análise das ações, interações e discursos dos sujeitos na investigação qualitativa, em busca da compreensão da conduta humana a partir do ponto de vista dos próprios, tornando-se uma investigação naturalista e voltada para a descoberta e indução dos dados coletados.

### **6.1.2. Paradigmas de Investigação**

Assim como é crucial primar pela autonomia e identidade do investigador e o encontro desse com a problemática de pesquisa, também é imprescindível a adoção

de um paradigma de investigação que seja coerente com o estudo a ser realizado (cf. Strauss & Corbin, 1990). Ressalto que a escolha por um paradigma ou outro está diretamente relacionada com a maneira de olhar o mundo e a prática profissional de cada investigador. Concernente à presente pesquisa, conforme lembra António Nóvoa o “ser professora” está associado ao “ser uma pessoa”, o que gera o ponto de partida para esta investigação. De acordo com João Amado e, semelhantemente à Benavente (2015), as pesquisas realizadas por professores procuram identificar, “como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (cf. Amado, 2014, p. 179).

A partir disso, entendo que a investigação da prática docente precisa ser amparada pela escolha de um paradigma que possa substituir as interpretações científicas da previsão, quantificação e objetividade presentes na lógica positivista, na qual a realidade é entendida como única e estática, não atendendo de forma alguma a proposta dessa investigação. De acordo com Coutinho (2014), não é possível radicalizar ao ponto de perceber uma competição ou rivalidade entre os diferentes paradigmas, por compreender que na maior parte das vezes o que era utilizado inicialmente não acaba, mas é complementado. Todavia, no que tange à pesquisa em Educação e, especificamente aquela realizada junto a professores, o investigador não deve assumir uma postura neutra e tampouco compreender os sujeitos da pesquisa como simples “objetos” de investigação. Isto posto, a presente pesquisa enquadra-se no paradigma interpretativo de natureza qualitativa, sendo de nível descritivo-interpretativo, na medida em que envolve a interpretação das percepções dos sujeitos (cf. Coutinho, 2014, p. 18). A utilização do paradigma interpretativo busca romper com as regularidades das metodologias lógico-dedutivas/cartesianas, dado que estas não atendem à necessária compreensão dos sentidos da atuação social, o que exige mudanças no foco de pesquisa, passando daquele que tinha como centro as instituições e agora tem como cerne o sentido dado às ações pelos próprios sujeitos. Tal entendimento levou Guerra (2006) a abordar os paradigmas compreensivos e propor a substituição crítica das regularidades ainda existentes nas pesquisas qualitativas. De acordo com a autora, “a perspectiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste

a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais” (Guerra, 2006, p. 8). A esse respeito e levando em conta que a perspectiva paradigmática precisa atender a problemática do presente estudo, devido à chegada de alunos na condição de I e/ou R às escolas públicas, é especificamente nesse âmbito que se torna fundamental romper com práticas quotidianas, devido à emergência do fenômeno migratório atual e às exigências que este impõe nas dinâmicas da sociedade, bem como nas regras estipuladas pelas instituições.

Em suma, cumpre reforçar que esta investigação se insere numa metodologia qualitativa de Educação, pautada pelo paradigma interpretativo. Aqui assumo a liberdade de escolha pelo método qualitativo, porém, para além dessa opção pelo método e pelo paradigma de investigação, a pesquisa precisará alcançar um nível explicativo e uma função analítica. Conforme Gil (2011, p. 46), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, ao expor que esse tipo de pesquisa exige menor rigidez de planejamento, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Outrossim, avança para o conceito das pesquisas de nível descritivo, as quais têm o objetivo de descrever as características de um determinado fenômeno e estabelecer ligações entre variáveis. O autor também destaca que, às vezes, tais pesquisas superam a mera identificação de relação entre variáveis e buscam a natureza dessa relação, aproximando-se das pesquisas de nível explicativo. Essas últimas se preocupam em identificar os fatores que determinam ou contribuem de alguma forma para a ocorrência dos fenômenos. De forma aproximada, Guerra (2006) fala que na pesquisa compreensiva a utilização de técnicas de recolha de dados deverá ultrapassar a função exploratória, dado que por meio deste estatuto o investigador precisa garantir a diversidade de participantes, mas não requer a saturação dos dados. Nesse caso, além de descobrir e explicar os aspectos mais importantes do fenômeno estudado, é fundamental que a pesquisa se torne analítica. De fato, espero não apenas explorar a realidade para descrevê-la, mas sim interpretar analiticamente os processos e as dinâmicas sociais. Essa não é uma tarefa simples, posto que a partir da escolha por um paradigma interpretativo há necessidade de avançar a investigação para a construção de uma teoria interpretativa, a qual seja a própria representação mental daquilo que

se encontrou na realidade pesquisada. Tal interpretação é o primeiro passo, porém, é preciso uma consolidação dos dados empíricos, os quais inicialmente são descritivos, para que haja uma compreensão avançada daqueles, tornando-se o segundo momento imprescindível à investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1989; Gil, 2011; Guerra, 2006; Ludke & André, 1986).

### **6.1.3. A Recolha de Dados**

Em uma investigação qualitativa é fato que existem várias possibilidades e técnicas para a recolha de dados, já que existem pesquisas e contextos sociais consideravelmente diferenciados, entretanto, o processo de investigação que aqui se apresenta tem o interesse na percepção alargada de professores da Educação Básica a respeito de um fenômeno social complexo, nomeadamente a chegada de alunos na condição de I e/ou R às escolas públicas e a real necessidade desses no aprendizado da LP frente à falta de Formação Continuada aos docentes que atuam em tal contexto. Assim, a técnica de recolha de dados priorizada nesta investigação foi por meio de entrevistas.

#### **6.1.3.1. A entrevista como técnica de recolha de dados**

Com efeito, é imperativo reconhecer que a recolha de dados precisa dar maior atenção aos significados e às necessidades advindas do fenômeno investigado do que propriamente à frequência com que este ocorre, o que considero um argumento fértil para a utilização da técnica de recolha de dados por meio de entrevistas. De acordo com Guerra (2006, p. 11), as entrevistas entendidas como intensivas são aquelas que acontecem devido a “um ‘treino viciado’ por um certo tipo de entrevistas em profundidade orientadas para a recolha de informação em primeira mão”. Assim, a autora ressalta que o uso desse tipo de técnica de recolha de dados conduz para uma proposta de trabalho na qual a análise de conteúdo não se utiliza de programas informáticos, mesmo que atualmente estejam facilmente disponíveis. Semelhantemente às entrevistas intensivas, temos as entrevistas por pautas (semiestruturadas), visto que essas apresentam “certo grau de estruturação, já que se guiam por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao

longo de seu curso”, conforme o conceito utilizado por Gil (2011, p. 112). O autor sugere esse tipo de entrevista quando se tem o interesse de que o entrevistado se sinta mais à vontade para responder as indagações formuladas.

Já para Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista nada mais é do que uma conversa intencional entre duas pessoas, coordenada por um dos sujeitos com a finalidade de receber informações sobre o outro. Os autores ainda destacam que no caso de um investigador qualitativo as entrevistas são elaboradas de uma forma muito própria de cada pesquisador, chegando à conclusão de que a escolha por um tipo ou outro de entrevista deve se basear nos objetivos da investigação, desde que o investigador saiba ouvir cuidadosamente os sujeitos participantes, já que as boas entrevistas,

(...) produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: ‘O que quer dizer com isso?’ ‘Não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio.’ ‘Pode explicar melhor?’ O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou (...). (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Complementarmente, trago o entendimento de Ludke e André (1986) por entenderem que a técnica de recolha de dados por meio de entrevistas semiestruturadas permite respostas mais livres, sendo por excelência aquela que mais se adéqua à investigação em ambientes educativos, permitindo a necessária flexibilidade no momento de proceder na entrevista junto aos professores, sendo essa a qual elegi por utilizar.

### **6.1.3.2. Elaboração do guião de entrevistas**

As opções metodológicas já abordaram a problemática de pesquisa, os objetivos, a análise qualitativa em Educação, os paradigmas de investigação, a recolha de dados por meio da técnica de entrevistas, restando elucidar questões referentes à elaboração do guião de entrevistas, o qual consta no Anexo n. 1. Por esta feita,

mantendo a fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, as grelhas de entrevista permitem, geralmente, respostas e suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo. (Bogdan & Biklen, 1994, p.108).

Importa salientar que por mais que a recolha de dados tenha sido amparada pelo guião de entrevistas, existem consideráveis discussões sobre o fato de o investigador ir primeiramente para o campo de pesquisa, carregando “um olhar desarmado e ingênuo” para registrar e na sequência analisar ou deve partir de um modelo teórico e conceitual que permitirá organizar certas dimensões para a coleta de dados empíricos. Tais discussões ocorrem devido ao fato de alguns investigadores não aceitarem utilizar uma programação ou orientação para recolha de informação, os quais justificam que poderá acontecer uma neutralização das potencialidades de uma abordagem qualitativa. Por outro lado, existe a compreensão de que não há olhares neutros e ingênuos ao se tratar de uma investigação, pois é necessário a simultaneidade entre teoria, organização não-linear e variável para a aplicação da técnica de recolha de dados e o devido contato com o terreno de pesquisa (cf. Guerra, 2006, p. 35).

A esse respeito, importa mencionar que entendo a pesquisa em ambiente educativo como um processo social de convivência, intervenção e colaboração entre os sujeitos, no qual a entrevista semiestruturada pode contribuir com dados relevantes relacionados à prática docente, cuja a finalidade não foi permanecer presa ao guião de entrevistas, pelo contrário, o mesmo permitiu maleabilidade e leveza necessárias para que as questões abordadas pudessem responder aos objetivos previamente elaborados. Ao mesmo tempo que foi criado um ambiente natural e mais próximo de uma conversa informal, foi possível atingir de forma crítica,

intencional e rigorosa a lógica de impressões dos participantes entrevistados (Bogdan & Bikle, 1994; Guerra, 2006; Lincoln & Guba, 2006).

É salutar abordar outra questão muito criticada quando se trata de pesquisas qualitativas, dado que as questões de representatividade e generalização são constantemente questionadas, ainda enraizadas numa lógica positivista. Por essa razão, antes de prosseguir com as questões que envolvem a elaboração do guião de entrevistas ressalto que na presente investigação não concordo com a palavra “amostragem” para referir o universo de análise, já que não busco uma representatividade estatística, e sim o interesse na representatividade social e heterogeneidade dos participantes. É por meio de um método interpretativo e não-cartesiano que almejo garantir a diversidade dos participantes, bem como a correta e rigorosa análise das informações recolhidas junto aos sujeitos da investigação (cf. Guerra, 2006, p. 40). Destarte, a partir da elaboração do guião de entrevista inicial busquei respeitar uma organização em grandes tópicos semiestruturados para fugir da dita regularidade, permitindo o espaço para que perguntas adicionais pudessem ser introduzidas. Do mesmo modo, quando alguma informação foi abordada em tópico distinto do previamente planejado, foi exigido um esforço de lembrança desta entrevistadora para que questões não se tornassem repetitivas e cansativas para o sujeito participante da pesquisa. Cabe frisar, ainda, que o guião pode ser completado no decorrer do tempo, assim como deve inicialmente ser construído para alcançar os objetivos que envolvem a problemática de investigação (Guerra, 2006).

Cumprir registrar que a elaboração do guião de entrevista foi amplamente amparada pela orientadora científica, a qual inicialmente apreciou e validou internamente o instrumento, ao mesmo tempo que solicitou um teste ao inquérito antes de ser efetivamente aplicado junto aos participantes da pesquisa a fim de garantir qualidade na coleta de dados. A entrevista-teste ocorreu no dia 21 de junho de 2018 junto a um professor com formação em Letras/Português e experiência no ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R, em uma escola pública no âmbito do DF. Após a realização e transcrição dessa primeira entrevista, alguns ajustes foram realizados, tópicos foram retirados e outros inseridos ao guião inicial. Ainda que tal entrevista não tenha sido contabilizada dentro do grupo total de participantes entrevistados posteriormente, foi de grande valia e aprendizagem para aprimorar as

questões que deveriam ser abordadas na sequência.

Na continuidade, o guião de entrevista foi novamente validado pela orientada científica da investigação e convalidado por um professor/doutor externo para que as entrevistas seguintes aos sujeitos participantes efetivamente acontecessem a partir de abril de 2019, sendo a última entrevista realizada em julho do mesmo ano e, na sequência, iniciada a fase de transcrição das primeiras entrevistas. Sobre esse respeito, é essencial registrar que todas as entrevistas foram transcritas por esta investigadora, posto que no caso de entrevistas em profundidade os dados coletados devem ser tratados diretamente pelo pesquisador, conforme Guerra (2006). No que se refere à aplicação, gravação de áudio, tempo de duração e transcrição das entrevistas, maiores detalhes serão abordados na sequência.

### **6.1.3.3. A Entrevista e suas *nuances***

#### **1. Questões éticas**

É válido destacar que após a identificação do universo de análise, nomeadamente no que se refere às escolas selecionadas previamente, foi preciso solicitar autorização junto à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) para que efetivamente a pesquisa e sua respectiva coleta de dados pudessem acontecer. Após a devida solicitação de autorização, a Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa da EAPE emitiu memorandos que foram apresentados junto às três CRE selecionadas. Os respectivos memorandos tinham como destinatários os diretores das escolas, informando que a pesquisa estava autorizada pela EAPE, além de resumidamente descreverem o tema de investigação e o quantitativo de entrevistas que seriam realizadas. Os memorandos também destacavam que a autorização final para a coleta de dados dependia do aceite de cada gestor da unidade educacional, além de ressaltarem que o acesso à escola, aos professores e aos alunos aconteceria por meio de autorização expressa do gestor escolar e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes da pesquisa. Ao receber a autorização para a pesquisa pela EAPE, fui orientada em seguir até as CRE a fim de preencher a Carta de Encaminhamento de Estudante para cada uma das escolas selecionadas junto às três CRE. Somente

após esse processo ocorreu o contato com os gestores e a apresentação aos professores, os quais estavam atuando em turmas com alunos na condição de I e/ou R no ano de 2019. Caso não houvesse nenhum aluno matriculado naquele ano letivo, mas algum professor da escola já tivesse trabalhado com tal público em anos anteriores, o encaminhamento e a apresentação ao professor também eram feitos.

É de se registrar que após realizado todo este procedimento de solicitação de autorização para pesquisa e encaminhamento às escolas, obtive as melhores formas de acolhimento tanto dos gestores quanto dos professores, mesmo que nunca tenha estabelecido contato anterior com qualquer um deles. Este é um dado importante, visto que por mais que tanto os participantes da pesquisa quanto eu sejamos professores na SEEDF, primei pela diversidade de participantes sem desenvolver atitude tendenciosa por uma escola ou outra, seguindo fielmente o cruzamento de informações advindas dos relatórios fornecidos pela SEEDF, concernentes ao Censo Escolar dos anos de 2017 e 2018. Muito embora o desconhecimento dos sujeitos seja um fator de peso para que críticas referentes a alguma intimidade entre investigadora e participantes não surjam, uma vez que podem levar a enviesamentos e comprometimento da investigação, é fato que todos somos educadores e vivemos realidades muito próximas, o que torna impossível não compartilharmos sentimentos e criar determinada empatia com os sujeitos. É o que salientam Bogdan e Biklen (1994, p. 131), já que os sentimentos podem ter uma carga positiva na investigação, tendo em conta que são eles os responsáveis por desenvolver uma relação entre os sujeitos, de modo a compreender as perspectivas dos mesmos. De acordo com os autores, “não se podem reprimir sentimentos”, tendo em vista que enquanto investigadora posso expressar um sentimento com o fim de entender se os participantes também já viveram o mesmo, o que poderá fazer com que formulem uma capacidade de reflexão mais aprofundada sobre a temática discutida.

Por fim, destaco que a partir do momento em que estabeleci o primeiro contato com os professores e a exposição prévia dos objetivos da investigação, ao aceitarem participar da pesquisa foi entregue aos mesmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudessem dar anuência. Somente depois do referido termo assinado e com todas as informações éticas referentes à gravação de áudio, bem como a garantia do anonimato das informações prestadas, é que as entrevistas foram

realizadas. Vale dizer que todas as entrevistas efetivaram-se nas próprias escolas, em ambientes escolhidos pelos professores, como a sala de aula em turno contrário ao de aula do docente; a sala de professores, em momento mais reservado e de menor fluxo de docentes no local; a biblioteca; o pátio da escola; e, numa praça localizada em frente à escola. Dentre todas as entrevistas, exceto uma foi realizada em uma cafeteria próxima à residência do professor, dado que entendia os espaços da escola inadequados para que a entrevista fosse realizada com qualidade. Na data, horário e local marcados pelo professor era de praxe a cafeteria encontrar-se menos tumultuada, com ampla possibilidade de afastamento entre os poucos usuários do local, permitindo que a gravação de áudio não fosse prejudicada.

## 2. Datas

Como referi, as entrevistas tiveram início no mês de abril de 2019 e se estenderam até julho daquele ano. Preliminarmente foram aplicadas as oito entrevistas junto às escolas da CRE do Plano Piloto/Cruzeiro. Em seguida é apresentado o quadro com a sequência realizada.

| QUADRO 3. DATAS DAS ENTREVISTAS CRE PLANO PILOTO/CRUZEIRO |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Plano Piloto/Cruzeiro                                     |   |   |   |
| Escola:<br><b>1ª - EC 204 Sul</b>                         | Data: <b>09/04/2019</b><br>(primeira entrevista)<br>Nível/Modalidade:<br><b>Anos Iniciais do EF</b> | Escola:<br><b>2ª – CEF 05 de Brasília</b> | Data: <b>16/04/2019</b><br>Nível/Modalidade:<br><b>Anos Finais do EF</b>  |
| Escola:<br><b>3ª – EC Varjão</b>                          | Data: <b>23/04/2019</b><br>Nível/Modalidade:<br><b>1º Segmento da EJA</b>                           | Escola:<br><b>4ª – CESAS</b>              | Data: <b>25/04/2019</b><br>Nível/Modalidade:<br><b>2º Segmento da EJA</b> |
| Escola:<br><b>5ª – CED 02 do Cruzeiro</b>                 | Data: <b>26/04/2019</b><br>Nível/Modalidade:<br><b>2º Segmento da EJA</b>                           | Escola:<br><b>6ª – CED 02 do Cruzeiro</b> | Data: <b>26/04/2019</b><br>Nível/Modalidade:<br><b>1º Segmento da EJA</b> |
| Escola:<br><b>7ª – EC 206 Sul</b>                         | Data: <b>30/04/2019</b><br>Nível/Modalidade:<br><b>Anos Iniciais do EF</b>                          | Escola:<br><b>8ª – CEF 01 de Brasília</b> | Data: <b>05/06/2019</b><br>Nível/Modalidade:<br><b>Anos Finais do EF</b>  |

A pesquisa empírica teve continuidade com as entrevistas na CRE de Taguatinga. Infelizmente, nesta regional não foi possível realizar uma das oito entrevistas planejadas, especificamente no Segundo Segmento da EJA. No quadro a

seguir é possível verificar a sequência de realização.

QUADRO 4. DATAS DAS ENTREVISTAS CRE TAGUATINGA



Por fim, foi a vez da concretização das entrevistas na CRE do Núcleo Bandeirante. Mais uma vez não foi possível realizar as entrevistas conforme planejado inicialmente, em que duas das oito entrevistas não se efetivaram, especificamente uma no Primeiro Segmento da EJA e outra no Segundo Segmento da EJA, de acordo com o quadro a seguir.

QUADRO 5. DATAS DAS ENTREVISTAS CRE NÚCLEO BANDEIRANTE



### **3. Duração**

A respeito da duração das entrevistas, por não se tratar de uma pesquisa de caso único, variou muito em função da experiência dos próprios entrevistados com relação ao tema investigado, assim como em função do nível ou modalidade de ensino e ao local no qual as entrevistas foram realizadas. Contudo, antes de iniciar as entrevistas sempre houve o cuidado em conhecer a disponibilidade de tempo dos participantes tanto quanto informar que a duração média da entrevista estaria em torno de uma hora (01h) a uma hora e 30 minutos (01h30). Antes de efetivamente as entrevistas começarem, apresentei os objetivos da pesquisa ao mesmo tempo que busquei criar um ambiente agradável e propício para que o participante se sentisse à vontade em falar. Outrossim, por vezes aconteceu que os sujeitos participantes manifestaram algum grau de apreensão, chegando até mesmo a negar a capacidade e existência de informações relevantes que pudessem relatar, momento no qual foi crucial valorizar o papel do entrevistado no intuito de que percebesse sua importância no fornecimento de informações. É perceptível que todos esses fatores requerem tempo e paciência dos investigadores para que não aconteçam situações desagradáveis e excessivamente cansativas aos entrevistados. Nessa investigação, a duração das entrevistas variou entre uma hora e cinco minutos (01h05) e duas horas e um minuto (02h01). O tempo de duração de uma entrevista inclui todos os cuidados iniciais, a forma e condução atenciosa do processo de recolha de dados e a maneira respeitosa de conclusão da mesma. Por razões de ordem ética, todas as entrevistas devem ser terminadas com o máximo possível de cordialidade, respeito e agradecimento pela participação dos sujeitos entrevistados. Em todos os momentos da entrevista é preciso manter a flexibilidade e a consciência de que uma pessoa parou um tempo de sua vida para partilhar conosco as experiências que possui sobre determinado assunto. Desse modo, mesmo que haja algum conflito de ideias ou comentários preconceituosos que perturbem o investigador, não cabe ao mesmo julgar ou dar lições aos sujeitos, mas encorajá-los para que falem aquilo que realmente sentem e fazem (Bogdan & Biklen, 1994; Gil, 2011). É digno destacar que enquanto investigadora passei por tais situações conflituosas em alguns momentos, destoando do que acredito e defendo quando se trata de Educação, mas sempre primei por

garantir total liberdade de expressão por parte dos entrevistados, sem criticar seus posicionamentos em prol dos objetivos que buscava alcançar com a investigação.

#### **4. A transcrição**

Conforme Guerra (2006), é aconselhável que a transcrição seja feita diretamente pelo entrevistador, contudo, devido ao dispêndio de tempo é recomendável que seja realizada apenas no caso de entrevistas em profundidade. Importa dizer que transcrevi na íntegra todas as 21 entrevistas, intercalando as primeiras transcrições com a análise parcial de alguns dados ainda no ano de 2019. Porém, devido ao trabalho exaustivo e intensivo de uma transcrição, a maior parte foi feita no ano de 2020. A opção pela transcrição ser realizada pessoalmente se justifica pelo necessário conhecimento do fenômeno tratado para que não fosse transcrito somente o discurso registrado em áudio, mas realmente as vozes dos sujeitos e todas as entonações, silêncios, momentos pensativos e reformulação de respostas. Essa é uma responsabilidade acadêmica que busca alcançar a fidelidade dos dados, já que envolve os sentimentos não verbalizados durante a entrevista e que dizem muito do conteúdo compartilhado pelos sujeitos participantes (Guerra, 2006; Lincoln & Guba, 2006). Ademais, é preciso referir que para salvaguardar a fidelidade dos dados transcritos, o tempo foi um dos elementos primordiais, dado que em média cada hora de gravação exigiu 12 horas de trabalho e até três dias para a total transcrição de uma única entrevista, considerando oito horas de dedicação diárias para tal.

#### **6.2. Análise de dados**

A análise de dados nada mais é do que o tratamento de todo material coletado durante a investigação, o que olhando por este ângulo parece uma tarefa fácil, porém, é bem mais complexa do que se apresenta. No caso dessa investigação foi o momento de organizar sistematicamente as transcrições das entrevistas realizadas, tendo como finalidade a futura apresentação a outras pessoas daquilo que encontrei, descobri e inferi (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Conforme abordado em tópicos anteriores (Elaboração do Guião de Entrevistas e Transcrição), há a possibilidade de se conduzir uma investigação em que ao mesmo tempo se recolha os dados e concomitantemente

se faça a transcrição e a análise dos mesmos. Todavia, a abordagem que assim é feita depende de elevado grau de experiência dos investigadores de campo, em razão de que a análise estará praticamente pronta quando os dados terminarem de ser coletados. Percebo essa capacidade investigativa como uma mais valia, muito embora provavelmente somente seja plausível o seu alcance após o sujeito investigador tornar-se numa “velha raposa” da investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 206).

Assim, não me atrevi a desenvolver tal capacidade, mas apesar disso é possível dizer que a pesquisa não tenha ocorrido totalmente afastada da abordagem anterior, porque ainda que tenha realizado a recolha de dados para posteriormente a devida transcrição das entrevistas e a análise em última instância, a reflexão sobre tudo que era descoberto em cada entrevista tornava-se uma pré-análise. Da mesma forma aconteceu no momento de ouvir atentamente a fala dos entrevistados durante a transcrição dos áudios, o que entendo como parte constitutiva de uma investigação qualitativa pautada na interpretação dos dados. É relevante acrescentar que a capacidade de recolha e análise de dados de forma síncrona esbarra nas dificuldades relacionadas com o acesso ao campo de investigação e com o tempo para nele permanecer, bem como a disponibilidade dos participantes. Tendo em consideração tais questões ainda é essencial referir que a recolha de dados foi planejada para acontecer no ano letivo de 2019, começando após cerca de dois meses do início das aulas e terminando dentro do mesmo semestre, mais especificamente em julho de 2019 e antes do recesso escolar que ocorre justamente no mês de julho. Esta estratégia para a recolha de dados foi necessária devido ao fato de a EJA se estruturar na modalidade semestral, em que muitas vezes o estudante se matricula no primeiro semestre e não dá continuidade no segundo semestre daquele ano letivo, visto que por experiência própria enquanto professora sei que a realidade de evasão nas turmas de EJA no segundo semestre do ano letivo é consideravelmente acentuada. Cumpre dizer que, particularmente no caso de alunos na condição de I e/ou R, tal ocorrência se dá em função das questões laborais que trazem cansaço extremo aos sujeitos que trabalham durante o dia e estudam no período noturno, o que também não deixa de ser uma verdade no que se refere aos alunos brasileirose estudantes na EJA.

Outro fator capital surge em decorrência de que durante o ano letivo os docentes poderiam precisar de alguma licença que automaticamente obrigaria o afastamento da

sala de aula, questão que traria influências na recolha de dados em virtude do empecilho para que aqueles pudessem retratar suas experiências junto da turma desde o começo das aulas, considerando que durante um período de licença médica ou outro tipo de afastamento necessário, a turma receberia um professor com vínculo empregatício em regime de contrato temporário. Ademais, após o recesso de julho é compreensível que alguns professores já não apresentam a mesma disponibilidade para participar de qualquer tipo de atividade, muito menos aceitar dedicar parte de seu tempo para uma entrevista acadêmica. Por conseguinte, ao tomar em conta que a presente pesquisa foi desenvolvida em diferentes escolas com considerável nível de heterogeneidade geográfica entre elas, ainda que todos professores fizessem parte de um grupo profissional homogêneo, especificamente professores de escolas públicas da SEEDF, foi preciso dedicar tempo intensivo e exclusivo para a recolha de dados. Muito embora todas as entrevistas tenham sido realizadas até a metade do ano de 2019 e, consecutivamente as transcrições se iniciarem, o processo de análise e discussão dos dados não ocorreu dentro da mesma respectividade. Entretanto, assim como recomendam Bogdan e Biklen (1994), mesmo havendo poucas tentativas de imergir na análise concomitante com a recolha de dados, é crucial que alguma análise seja realizada, pois se assim não se fizer, os dados podem perder relevância em função da falta de condução teórica, além de não serem suficientes para a posterior análise. A esse respeito, entre a recolha, as transcrições e a análise dos dados, outras ações foram estabelecidas para aprofundar a temática estudada, com o intuito de reforçar o referencial teórico e receber críticas que pudessem ser construtivas para a categorização da análise e discussão dos resultados. Essas ações foram divididas em quatro momentos, conforme é demonstrado a seguir.

### **1. Primeiro momento**

Após as primeiras oito entrevistas serem transcritas, com início em 11 de julho e término em 10 de agosto de 2019, procedi na análise de *dados parciais* de tais transcrições para que no mês de setembro de 2019, de 25 a 27/09/2019, fossem divulgados em evento científico realizado na Universidade de Manaus (UFAM). Naquela oportunidade, nomeadamente no Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (XII CONSIPLE), o foco foi a

“Formação Continuada de Professores de Português em Contexto Migratório”<sup>80</sup>. A divulgação de *dados parciais* contribuiu para alargar o entendimento sobre o tema pesquisado ao receber o *feedback* de outros profissionais, os quais também desenvolvem pesquisas tanto sobre a temática migratória quanto o ensino da LP a falantes de outras línguas e a Formação Continuada de professores.

## **2. Segundo momento**

Na sequência, mais duas entrevistas foram transcritas durante o mês de outubro de 2019 com o intuito de analisar *dados parciais* para que em novembro daquele ano, de 13 a 15/11/2019, pudessem fazer parte de apresentação em evento científico efetivado na Universidade Complutense de Madrid (UCM), notadamente no Fórum Internacional de Língua Portuguesa (II FILP), em que o cerne das discussões foi o “Ensino da Língua Portuguesa em Contexto Migratório”<sup>81</sup>.

Destaco que logo após a finalização da recolha de dados, um total de dez transcrições ocorreram, as quais foram utilizadas para a divulgação *parcial dos dados* com o intuito de aprimorar o olhar para a análise das futuras transcrições, bem como contribuir com o início do desenho metodológico para a completa efetivação da análise e discussão dos resultados. Durante este período, por várias vezes foi preciso retomar os referenciais teóricos para a reflexão crítica do que era realizado até o momento.

## **3. Terceiro momento**

Isto posto, em março de 2020, em evento realizado no âmbito da Universidade de Aveiro (UA), foi o momento de travar discussões sobre a “Educação e Formação

---

<sup>80</sup> XII CONSIPLE 2019 – Congresso Internacional da SIPLE (Manaus, Amazonas). Hartwig, F. B., & Ançã, M. H. (2019). Formação Continuada de Professores de Português em Contexto Migratório. [Apresentação de Pôster]. In V. C. Araújo, V. B. Furtoso, & F. Müller (Orgs.). Caderno de Resumos do XII CONSIPLE. Convergência de Águas e Encontro de Pluralidades em Português (12). SIPLE.

<sup>81</sup> II FILP 2019 – Fórum Internacional da Língua Portuguesa: 500 Anos da Circum-navegação do Mundo (Madrid, Espanha). Hartwig, F. B., & Ançã, M. H. (2020). Ensino da Língua Portuguesa em Contexto Migratório Brasileiro. In S. T. de Faria, F. C. A. Marques, M. C. Jiménez, & O. C. Duarte (Eds.). Novas Contribuições em Investigação e Ensino em Língua Portuguesa (25-51). PuntoDidot.

Continuada de Professores em Contexto Migratório”<sup>82</sup>. A apresentação ocorreu por meio de Comunicação Oral para a comunidade acadêmica local no Seminário de Primavera do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), realizado em 05/03/2020.

Após o fechamento deste ciclo inicial de elaboração do guião de entrevistas, testagem do inquérito, ajustes necessários, validação final do guião pela orientadora científica, recolha de dados, transcrições e apresentações *de dados parciais* referentes às primeiras dez entrevistas, foi o momento de finalizar a transcrição das 11 entrevistas restantes. Assim, depois de todas as transcrições realizadas foi elaborado o esboço do Quadro Categorical para a análise e discussão dos resultados de todas as 21 entrevistas.

#### **4. Quarto momento**

No segundo semestre de 2020 foi solicitada a validação do Quadro Categorical junto a dois Professores Doutores, sendo um deles interno e o outro externo à universidade. A partir da apreciação e retorno de todos os professores envolvidos na elaboração do Quadro Categorical, composto por Temáticas, Categorias e Subcategorias, ocorreu a validação final pela orientadora científica da Tese, ocasião a partir da qual efetivamente os dados puderam ser analisados, discutidos e interpretados por meio da Análise de Conteúdo.

Portanto, para que fique mais evidente a forma como foram organizadas as Áreas Temáticas, segue abaixo o modelo analítico que foi executado. Considerando que a área de concentração da pesquisa é em História e Teoria da Educação, percebo que a Educação em Contexto Migratório seja uma parte dessa ampla área, da mesma forma que a Prática Educativa e a Formação Continuada de Professores estão intrinsecamente relacionadas a estes dois focos da Educação, permeadas por Reflexões Docentes levantadas durante as entrevistas.

---

<sup>82</sup> Hartwig, F. B. (2020, 5 de março). Educação e Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório. [Comunicação]. Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro - Seminário da Primavera do Laboratório de Investigação em Educação em Português – LEIP. UA. <https://blogs.ua.pt/cidttf/?p=28707>

### 6.3. Áreas temáticas

As temáticas – *Prática Educativa*, *Reflexões Docentes* e *Formação Continuada de Professores* – foram analisadas por meio de suas devidas categorias e subcategorias, dimensionando todos os aspectos que envolvem a pesquisa. Dessa maneira, cada Categoria e suas respectivas Subcategorias serão analisadas individualmente e amparadas teoricamente de modo a estabelecer a devida discussão dos resultados alcançados.

QUADRO 6. TRÊS ÁREAS TEMÁTICAS



Ademais, no decorrer da discussão será desenvolvido a triangulação dos dados, de acordo com as fontes entrevistadas, nomeadamente professores com formação em Pedagogia, doravante identificados como *Grupo “A”* e professores com formação em Letras/Português, de agora em diante designados por *Grupo “B”*, bem como nos diferentes níveis/modalidade de ensino, EF e EJA (Alarcão, 2001). O quadro seguinte demonstra como ocorre a interligação entre as áreas de formação docente.

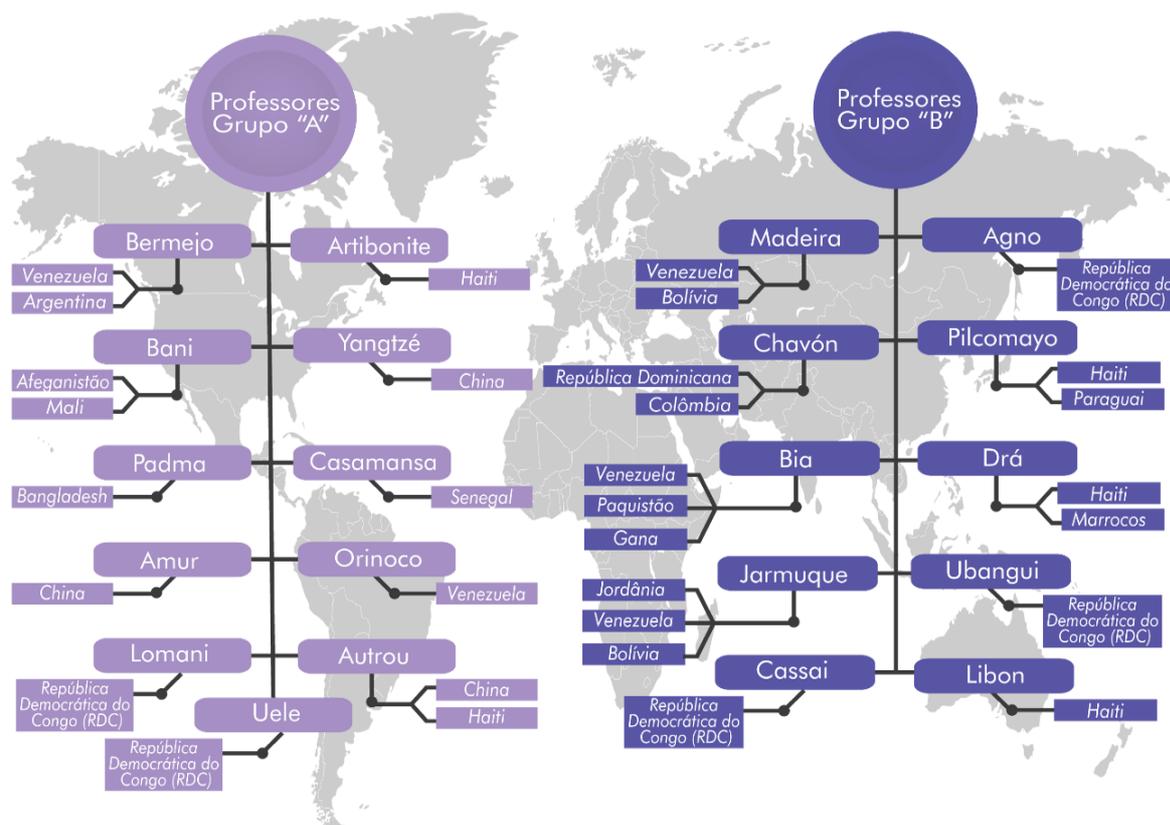
## QUADRO 7. PROFESSORES, GRUPO DE PEDAGOGIA E GRUPO DE LETRAS/PORTUGUÊS



### 6.4. Nomes fictícios

Ressalto que por motivos de confidencialidade e, particularmente pela profissão docente concentrar um quantitativo expressivo de mulheres, o sexo dos 21 participantes não será divulgado, sendo todos tratados por professores/docentes/educadores no decorrer da pesquisa. Ainda que tenha seguido por esse caminho, destaco que foi no intuito de preservar a identidade das professoras e, de forma alguma, tem viés sexista ou de fundo discriminatório com as mulheres. Pelo oposto, o objetivo é a proteção e a exposição desnecessária.

### QUADRO 8. NOMES FICTÍCIOS DOS PROFESSORES



Mesmo assim, é indispensável que seja explicitado como foram definidos os nomes fictícios atrelados aos docentes, visto que não os vejo enquanto números ou letras. Nesse quesito, é importante observar que em meio à plêiade de talentos entrevistados, existe uma realidade colmatada por percursos migratórios realizados por sujeitos que atravessaram diversas fronteiras. Esses são cidadãos que tantas vezes são (in)visíveis diante da sociedade, todavia trazem consigo uma história de vida. Assim, com o intuito de manter os educadores participantes da pesquisa no anonimato, optei por dar visibilidade ao que diz respeito aos alunos na condição de I e/ou R atendidos por aqueles. Logo, por entender que a água é um elemento que envolve muitos dos percursos migratórios, foi realizada a associação entre os nomes fictícios dos professores a rios que banham os países de seus respectivos estudantes.

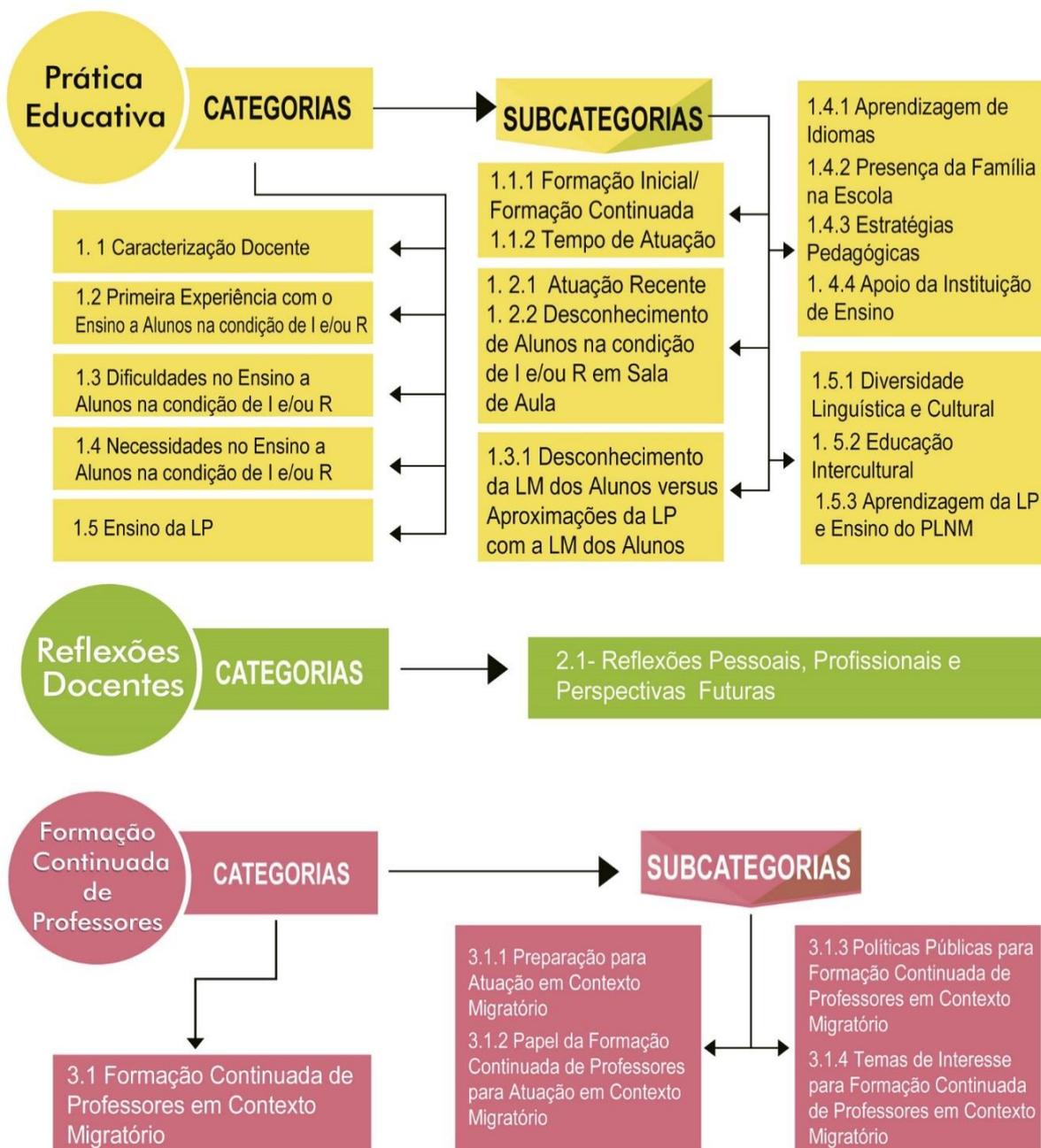
## **6.5. Categorização**

A análise de dados e a discussão dos resultados seguirá as Categorias e Subcategorias, pois indiscutivelmente tanto as primeiras quanto as segundas se relacionam com a atividade profissional dos professores de diferentes formações. Por mais que os diferentes profissionais coadunem com aspectos relacionados às categorias e suas respectivas subcategorias, em determinadas situações a percepção em relação aos fatos educacionais apresenta consideráveis diferenças, as quais serão devidamente abordadas e discutidas, até mesmo por ser este um dos objetivos que busco alcançar com a investigação. Em outros termos, pretendo entender como profissionais de diferentes formações atuam no ensino da LP a sujeitos na condição de I e/ou R.

Cumprir registrar que as questões que se inserem neste contexto podem apresentar alguma especificidade em relação ao nível ou à modalidade de ensino, EF e EJA, o que também será apropriadamente explicitado. Em cada categoria e subcategoria, primeiramente serão analisados os dados referentes aos professores do *Grupo “A”* e, na sequência, aqueles dados ligados aos docentes do *Grupo “B”*.

QUADRO 9. CATEGORIZAÇÃO

# CATEGORIZAÇÃO



A discussão dos resultados acontecerá ao término da análise de cada categoria ou subcategoria, a depender da complexidade do tema, além de no decorrer da descrição dos dados das respectivas subcategorias ser realizada a comparação entre as diferentes formações dos docentes e os níveis/modalidade de ensino em que atuam, bem como aspectos específicos de um grupo e outro que sejam fundamentais para a discussão e a necessária inferência dos resultados.

O quadro da página anterior apresenta a categorização por meio das temáticas e suas concernentes categorias e subcategorias.

## **6.6 Análise de Conteúdo**

A análise e discussão dos resultados em uma pesquisa qualitativa em Educação compõe todos os pontos anteriormente abordados e emergem via técnica de recolha de dados, o que nessa investigação ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Inicialmente foi realizada a análise de todo o material coletado para a elaboração das áreas temáticas, categorias e suas respectivas subcategorias para que somente depois fosse efetivamente possível proceder no tratamento do material, por meio da análise de conteúdo.

Ao se optar pela pesquisa qualitativa e um paradigma interpretativo será fundamental que a análise seja indutiva, “recusando, pois, as propostas convencionais de análise de conteúdo de carácter hipotético-dedutivo” (Guerra, 2006, p.61). Conforme diz a autora, é óbvio que não existe apenas uma forma de se realizar a análise de conteúdo, porém, quando o universo de pesquisa é composto por mais de duas dezenas de entrevistas, é aconselhável que estejamos preparados para uma análise com elevado grau de interpretação e inferências.

Portanto, devemos saber de antemão que possíveis críticas poderão acontecer e em maior grau do que em casos de análises tradicionais. Importa esclarecer que a análise de conteúdo é um método que terá, sim, uma dimensão descritiva capaz de trazer à tona aquilo que foi narrado pelos participantes da investigação, mas não apenas isso, pois ao mesmo tempo apresentará uma análise interpretativa que surge da forma como o investigador interroga o seu objeto de estudo.

Assim, por meio do amparo teórico será possível a articulação com um

sistema conceitual que permitirá as inferências em si. Na verdade, a capacidade interpretativa é intrínseca ao ser humano que almeja alcançar o conhecimento ao superar a dicotomia quantidade/qualidade. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo começa quando os modelos tradicionais de investigação terminam, ou seja, por meio de um esforço de interpretação tem a capacidade pendular entre a rigurosidade do objetivo e a fecundidade do subjetivo. Falar de análise de conteúdo sem citar *Laurence Bardin* é algo improvável, já que sua escrita impulsiona o investigador a realmente alcançar tudo aquilo que a análise de conteúdo é capaz de fazer. Em suas sábias palavras diz que a análise de conteúdo é um método que,

Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de desocultação, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura ‘normal’ do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião (...). (Bardin, 2016, p. 15).

É realmente isso que espero fazer daqui em diante, por mais que seja necessária a descrição dos dados, sendo a primeira etapa a ser realizada, a análise de conteúdo vai muito além disso, porque o interesse maior é chegar à interpretação e na forma como os dados poderão contribuir para a elaboração de conhecimentos após serem devidamente descritos, tratados, interpretados e as inferências realizadas com o amparo teórico necessário. Por outras palavras, é desse modo que os dados tornam-se em resultados. Isso somente é possível a partir do momento em que o pesquisador seja capaz de capturar conteúdos latentes da fala dos entrevistados, no respeitante às investigações em que a técnica de recolha de dados tenha sido a entrevista.

A partir da leitura flutuante do conteúdo transcrito, onde a fala se transformou em escrita e, então demonstrou suas unidades de sentido, surgiram as três Áreas Temáticas anteriormente descritas. Dessa forma, essas áreas têm a incumbência de aglutinar todas as unidades de sentido que trazem à tona os objetivos de investigação que busco atingir, além daqueles que emergiram de forma inesperada. Tão somente

após a identificação das unidades de sentido e a compreensão em qual temática se enquadravam, foi possível categorizar e agrupar todo o conteúdo a ser analisado. Importa registrar que a escolha por Categorias e Subcategorias exige exclusividade, ou seja, elas devem ser auto-excludentes e não permitir a repetição de conteúdo. Entretanto não significa dizer que não há relação entre as mesmas, posto ser fundamental que haja significação e inter-relação que atendam aos objetivos da presente pesquisa.

A análise de conteúdo aqui proposta se apresenta com um viés subjetivo e interpretativo, tendo em mente que não segue uma linha pré-definida anteriormente à coleta de dados, tampouco uma perspectiva “intuitiva” da pesquisadora. Ao contrário, ultrapassa a visão limitada de conteúdo puramente manifesto pelos participantes e avança para os conteúdos latentes, aqueles identificados por Bardin (2016) como dados escondidos e não aparentes que nos privilegiam como pesquisadores, visto que se desfruta da capacidade de (des)ocultar o que não foi dito e de alguma forma possa ter ficado implícito na mensagem, o que deve ser analisado criteriosamente pelo investigador que prima pelo rigor científico.

Desse jeito, inicialmente são analisados os dados da primeira Área Temática – *Prática Educativa*. Na sequência será a vez das segunda e terceira – *Reflexões Docentes e Formação Continuada de Professores*. Todas as áreas terão a devida discussão dos resultados a partir de suas Categorias e correspondentes Subcategorias.

## **Capítulo 7. Análise e Discussão dos Resultados**

A título de orientação, por esta investigação se enquadrar no âmbito de uma pesquisa de cunho qualitativo e pautada pelo paradigma interpretativo, a técnica de análise dos dados coletados ocorrerá por meio da análise de conteúdo, devidamente explicitados no Capítulo 6. Por sua vez, a análise de conteúdo ampara-se pela pré-análise, a exploração do material recolhido e consolida-se com o tratamento e discussão dos resultados realizados a partir de então (Bardin, 2016, p. 63).

### **Área Temática 1. Prática Educativa**

Ao falar da Prática Educativa de professores que trabalham em Contexto Migratório é fundamental pensar em vários aspectos que envolvem essa atuação, desde a *Caracterização Docente* passando pela *Primeira Experiência com o Ensino a Alunos na Condição de I e/ou R*, as *Dificuldades e Necessidades* apresentadas pelos professores e o desafio do *Ensino da LP* neste cenário.

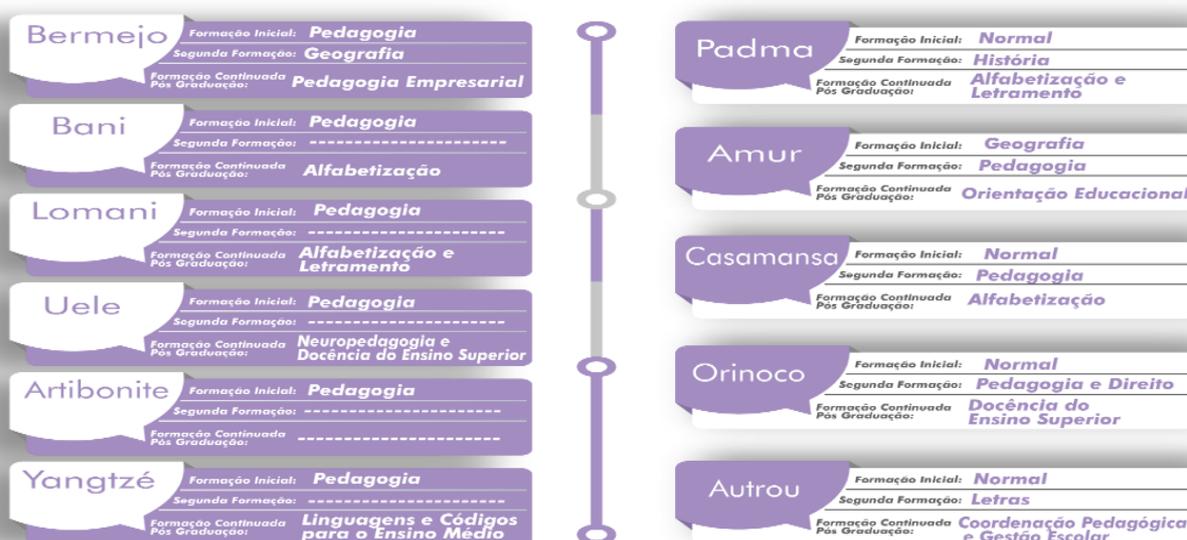
#### **7.1. Caracterização docente**

Quanto a esta Categoria é imprescindível reforçar o fato de que é o ponto inicial para identificar algumas semelhanças e diferenças que possam surgir no ato educativo de docentes com formações diferentes, nomeadamente quando se fala de professores com formação em Pedagogia – *Grupo “A”* e professores com formação em Letras/Português – *Grupo “B”* no âmbito de ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R. No que respeita à presente Categoria, é subdividida em duas Subcategorias: *Formação Inicial/ Formação Continuada* e *Tempo de Atuação*. Especificamente no que se refere ao cenário geral de Formação Continuada serão apresentadas aquelas que remetem aos cursos de Pós-Graduação em nível *Lato* ou *Stricto Sensu* que os professores já possuem. Quanto às formações específicas para o contexto desta investigação, farão parte da análise na terceira Área Temática - Formação Continuada de Professores.

### 7.1.1. Formação Inicial e Formação Continuada

A esse respeito, no que tange aos professores do *Grupo “A”* é perceptível uma diversidade de formação que se relaciona intimamente com as especificidades da carreira docente dos mesmos, o que se torna importante registrar dado que alguns professores inicialmente apresentavam apenas o curso Normal. Com o intuito de tornar mais clara a apresentação da formação docente do *Grupo “A”*, segue a síntese no quadro seguinte.

**QUADRO 10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO GRUPO A**

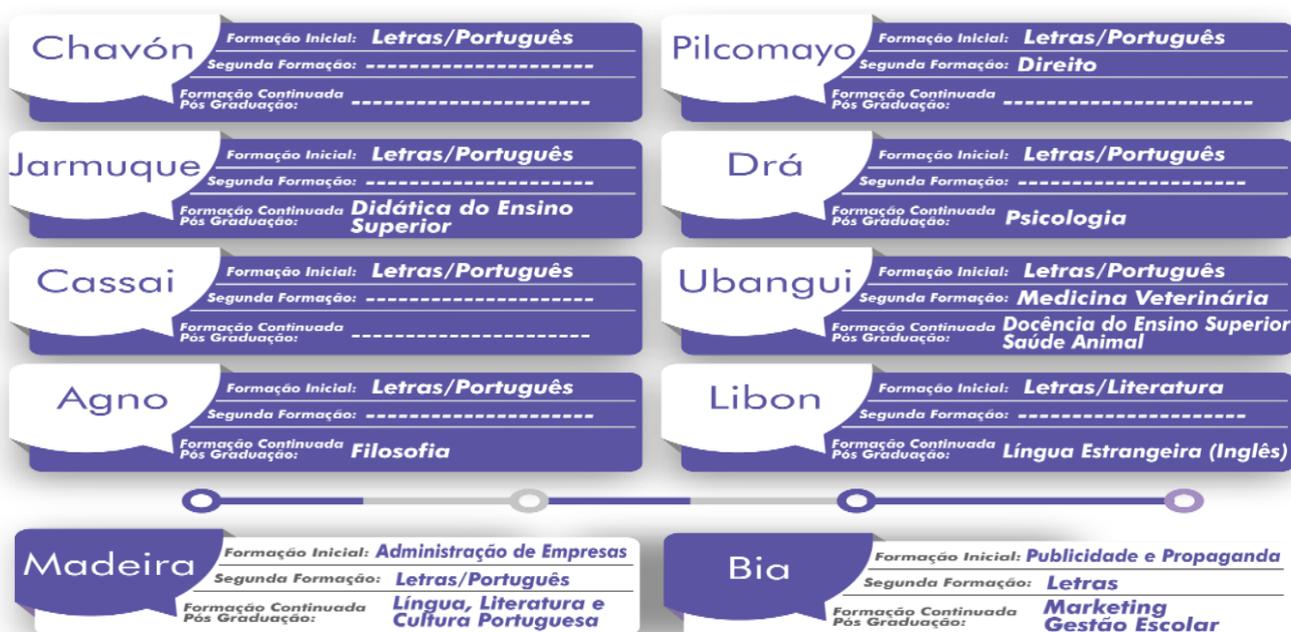


Cumprе frisar os desafios da realidade formativa dos professores pertencente ao *Grupo “A”*, particularmente daqueles com formação no curso Normal, mesmo que a maioria docente do referido grupo possua como Formação Inicial a própria Pedagogia. Outrossim, considerando todos os professores do *Grupo “A”*, somente um não tem Formação Continuada por meio de cursos de Pós-Graduação e os demais apresentam formações, geralmente, em nível *Lato Sensu*.

No que se refere ao *Grupo “B”*, insta salientar que praticamente todos os professores possuem a Formação Inicial em Letras/Português, com exceção de dois docentes. Tal situação se diferencia totalmente da realidade do grupo anterior, dado que os docentes do *Grupo “B”* já iniciaram a carreira com uma formação em nível superior, afora um que a primeira formação foi em nível médio. A semelhança

entre os dois grupos está associada à diversidade de formação, notadamente no que se trata de Formação Continuada por meio de cursos de Pós-Graduação. A formação docente do Grupo “B” é apresentada como síntese no quadro seguinte.

**QUADRO 11. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO GRUPO B**



Vale dizer que um significativo número de professores do grupo referenciado acima possui Formação Continuada, particularmente em nível *Stricto Sensu*. Sublinho, contudo, que são em áreas de certa forma distanciadas de questões relacionadas com as línguas.

### 7.1.2. Tempo de Atuação

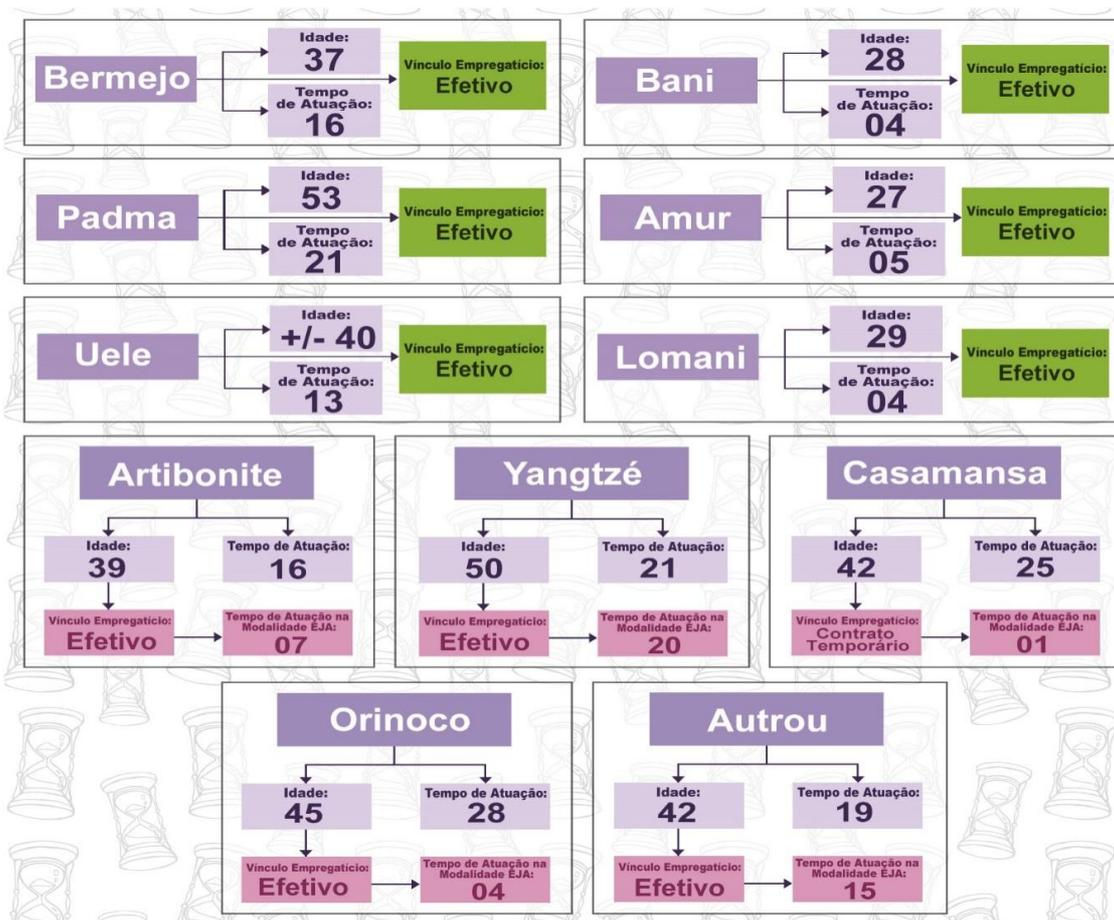
O quadro na sequência possibilita a visualização da síntese do Tempo de Atuação dos docentes do Grupo “A”, envolvendo os aspectos de idade, vínculo empregatício, além do tempo de trabalho particularmente na modalidade da EJA.

Os professores do grupo supramencionado apresentam idades que variam entre 27 e 53 anos, sendo diretamente proporcional ao Tempo de Atuação. Por outras palavras, é possível afirmar que o professor mais novo, com 27 anos de idade, possui cinco anos de atuação. Já o docente mais velho, de 53 anos de idade, tem 21 anos de

atuação. No caso específico dos docentes do *Grupo “A”*, a correlação da Formação Inicial/Formação Continuada e o Tempo de Atuação traz importantes constatações, visto que os professores que apresentavam como Formação Inicial o curso Normal, as idades variam entre 42 e 53 anos e o Tempo de Atuação entre 19 e 28 anos. De outro lado, entre aqueles com Formação Inicial em Pedagogia há uma sutil diferença, pois são professores mais novos com idades oscilando entre 28 e 40 anos e Tempo de Atuação entre quatro e 16 anos. Apenas um professor com Formação Inicial em Pedagogia revelou ter 50 anos de idade e 21 anos de Tempo de Atuação.

Com relação ao vínculo empregatício, na sua globalidade os professores do *Grupo “A”* são servidores efetivos da SEEDF, salvo um docente em regime de contrato temporário com a SEEDF na modalidade da EJA. Cumpre esclarecer que a modalidade de ensino da EJA é aqui destacada tendo em vista sua especificidade e ligação direta com o Tempo de Atuação dos professores. Dessa maneira, no que tange ao *Grupo “A”* foram cinco docentes que no ano de 2019 estavam trabalhando em turmas do Primeiro Segmento da EJA, os quais tinham entre 16 e 28 anos de atuação da área da Educação e, particularmente na EJA apresentavam de um a 20 anos de experiência.

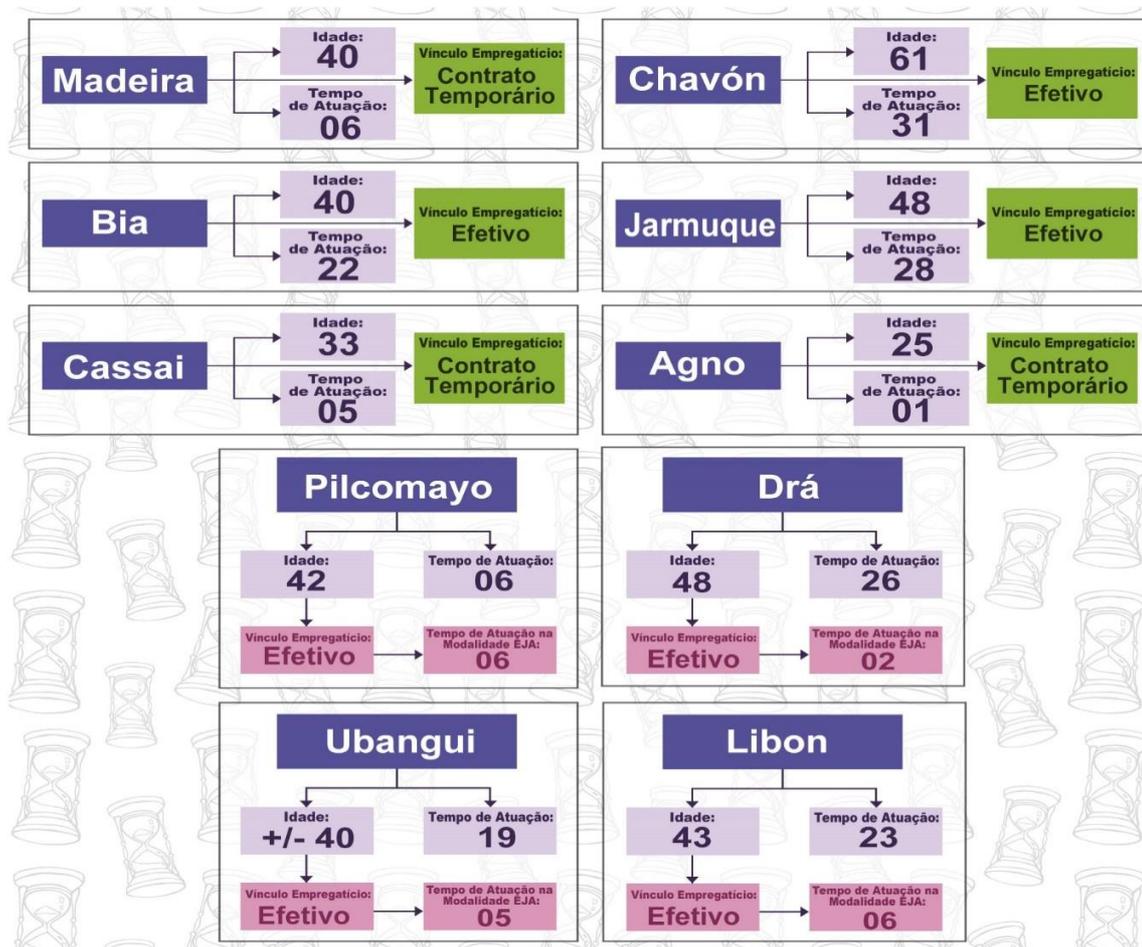
**QUADRO 12. TEMPO DE ATUAÇÃO/IDADE/VÍNCULO EMPREGATÍCIO/TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA – PROFESSORES DO GRUPO “A”**



O quadro seguinte apresenta a síntese do Tempo de Atuação de acordo com as idades e vínculo empregatício dos professores do *Grupo “B”*, além do tempo de trabalho nomeadamente na modalidade da EJA.

Relativamente ao *Grupo “B”*, as idades estão ao redor de 25 e 61 anos e mantendo o fator de proporcionalidade com o Tempo de Atuação. Dito de outro modo, é factível afirmar que o professor mais novo, de 25 anos de idade, tem um ano de atuação. Em contrapartida, o docente mais velho tem 61 anos de idade e 31 anos de atuação.

**QUADRO 13. TEMPO DE ATUAÇÃO/IDADE/VÍNCULO EMPREGATÍCIO/TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA – PROFESSORES DO GRUPO “B”**



Diferentemente dos professores do *Grupo “A”* que apresentam especificidades na Formação Inicial, as quais influenciaram diretamente em uma segunda formação e, na Formação Continuada dos mesmos, a maioria docente do *Grupo “B”* tem a Formação Inicial em nível superior Letras/Português, o que fez com que seguissem direto para a Formação Continuada, via Pós-Graduação. Em referência ao vínculo empregatício, boa parte dos professores do *Grupo “B”* são servidores efetivos da SEEDF, com exceção de três docentes. Por último, sobre a modalidade da EJA os quatro professores do *Grupo “B”* que estavam atuando em turmas de Segundo e/ou Terceiro Segmentos no ano de 2019 tinham entre seis e 26 anos de atuação, o que demonstra consubstancial experiência na área da Educação.

Contudo, os docentes com maior Tempo de Atuação, com 23 e 26 anos, são aqueles que têm menor tempo na EJA, respectivamente seis e dois anos.

### **7.1.2.1. Interpretação e Discussão da Categoria 7.1.**

Especificamente no que se refere a essa primeira Categoria, por meio das Subcategorias Formação Inicial/Formação Continuada e Tempo de Atuação foi possível identificar os principais dados profissionais relacionados aos professores que participaram da pesquisa, os quais possivelmente contribuirão para a compreensão das análises e discussões das Categorias e Subcategorias seguintes, tendo em vista que podem influenciar de forma diferenciada na Prática Educativa desenvolvida pelos docentes.

Logo, é fulcral analisar as possíveis influências na atuação pedagógica dos professores, considerando que na presente investigação a mesma ocorre num contexto envolto por uma vasta *Diversidade Linguística e Cultural*. Ao levar em conta que se trata de uma atuação em contexto diversificado, o profissional docente precisa refletir e agir para desenvolver seu trabalho e o ensino de maneira diferenciada, o que não é uma tarefa fácil para professores que ensinam a LP frente à realidade migratória presente em sala de aula (cf. Grosso, 2007). Por esse motivo, tanto a análise da Formação Inicial/Formação Continuada quanto do Tempo de Atuação referente aos professores dos dois grupos são importantes, visto que podem favorecer ou prejudicar a atuação pedagógica. Tal percepção advém exatamente da necessária reflexão sobre nossas ações como educadores, ao compreender que o ato de refletir criticamente é fundamental e agente fomentador para a construção da identidade docente, assim como para melhorias e transformações na Prática Educativa. É a reflexão que impulsionará o que é preciso (re)construir ou construir de novo, seja na Formação Inicial seja na Continuada, tanto de professores do Grupo “A” quanto daqueles do Grupo “B” (cf. Alarcão, 2007; Bohn, 2015; Celani, 2010; Imbernón, 2009; Leffa, 2015; Nóvoa, 1992, 2017; Pimenta, 2005; Zeichner, 2008a, 2008b).

#### **1. Formação Inicial e Formação Continuada**

Previamente, coloco em evidência que há algumas diferenças entre a Caracterização Docente dos Grupos “A” e “B. Quanto aos docentes do primeiro grupo, com Formação Inicial em cursos Normais, nomeadamente Padma, Casamansa, Autrou e Orinoco, atuantes tanto nos Anos Iniciais do EF quanto no Primeiro

Segmento da EJA, é notório que precisaram buscar por uma segunda formação em cursos de Licenciatura, normalmente em Pedagogia. Os demais docentes do referido grupo que apresentavam Formação Inicial em nível superior, avançaram mais rapidamente para a Formação Continuada. Os docentes do *Grupo "A"* fizeram cursos de Pós-Graduação, notadamente em nível *Lato Sensu*, como Alfabetização e Letramento, Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar, Neuropedagogia, Orientação Educacional e Docência do Ensino Superior. Cumpre salientar que apenas o docente Artibonite relatou não ter formação em curso de Pós-Graduação ao passo que o professor Bani excetua-se pelo fato de sua Formação Continuada ter ocorrido por meio de curso de Pós-Graduação em nível *Stricto Sensu*, dado que afirmou ter mestrado em Alfabetização. Para mais, o docente Bermejo possuía formação em nível superior em Pedagogia e, antes de realizar o curso de Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial, graduou-se numa segunda Licenciatura, a dizer Geografia. Logo, é indubitável que os professores mais novos raramente têm uma segunda formação e avançam direto para a Formação Continuada em nível de Pós-Graduação, diferentemente daqueles docentes mais maduros que fizeram o curso Normal e precisaram cursar uma Licenciatura e, na sequência, também caminharam para a Formação Continuada em nível de Pós-Graduação.

Foi devido à insegurança quanto à Formação Inicial que os professores advindos do curso Normal buscaram uma segunda formação, além da Formação Continuada em nível de Pós-Graduação. Essa realidade foi colmatada por legislações educacionais brasileiras que trouxeram mudanças quanto ao tipo de graduação necessária para atuação em cada nível ou modalidade de ensino, as quais não impedem que docentes com formação em cursos Normais (em nível médio) continuem atuando nas escolas públicas brasileiras, porém, o intuito é que todos os professores da Educação Básica obtenham a formação em nível superior (cf. PNE, 2014; Resolução CNE n. 2/2015).

Os professores com formação em cursos Normais foram os que enfrentaram maiores desafios, já que havia um entendimento de que em algum momento não seriam aceitas formações realizadas em nível médio. A partir do artigo 87 da LDB (1996) foi instituída a década da Educação e a necessária implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, ou seja, até o ano de 2006. Foi a interpretação dessa legislação educacional que fez os

professores buscarem a formação em nível superior antes de vencer tal data. Exatamente no ano de 2006 foi instituída a Resolução CNE n. 1/2006 com as diretrizes para o novo curso de Pedagogia e as orientações que deveriam ser seguidas pelas instituições de nível superior para Formação Inicial de professores que fossem atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do EF e no Primeiro Segmento da EJA. Assim, a partir do ano letivo seguinte à publicação da resolução em apreço, foram extintos os cursos Normais em nível superior existentes à época, os quais surgiram como tentativa para substituir os cursos Normais, em nível médio.

Muito embora tenha acontecido essa mudança no arcabouço legal educacional, professores com nível médio via cursos Normais ainda podem desenvolver suas práticas educativas nas escolas brasileiras, lembrando que uma das metas do PNE (2014) é que até o ano de 2024 todos os professores da Educação Básica devem ter formação em nível superior.

Em contrapartida, os docentes do *Grupo “B”* possuem como Formação Inicial cursos de Licenciatura em Letras/Português e, em geral, continuam apenas com essa formação. São raros os casos de segunda formação, posto que seus percursos formativos iniciaram a partir de cursos em nível superior. Cito o exemplo de dois docentes, os quais afirmaram que antes da graduação em Letras/Português realizaram outras formações. O docente Madeira apresentava o curso em nível superior em Administração de Empresas e como segunda formação escolheu fazer Letras. Pelo contrário, o professor Bia não possuía Letras/Português como Formação Inicial e somente cursou uma segunda formação por conta de a formação anterior - em Publicidade e Propaganda - ter sido em nível médio, assemelhando-se ao caso dos professores do *Grupo “A”*.

Particularmente no caso deste professor do *Grupo “B”* supramencionado que ainda não tinha formação em nível superior, ingressou na SEEDF muito novo e com formação em nível médio, o que permitia ao mesmo atuar apenas em turmas dos Anos Iniciais do EF. Entretanto, pela necessidade igualada a dos professores do outro grupo, precisou realizar a segunda formação em nível superior, momento no qual optou pelo curso de Letras. Porém, após finalizar a Licenciatura em Letras preferiu migrar sua atuação profissional dos Anos Iniciais do EF para os Anos Finais do EF. Diferentemente, o professor Autrou do *Grupo “A”* era formado em curso Normal, em

nível médio, mas após terminar a Graduação em Letras/Português optou por permanecer atuando junto aos Anos Iniciais do EF e no Primeiro Segmento da EJA.

Relativamente à Formação Continuada dos professores pertencentes ao *Grupo “B”* por meio de cursos de Pós-Graduação, na maioria das vezes ocorrem em nível *Stricto Sensu*, todavia, mais distanciados da área da Educação e das questões associadas às línguas, o que não costuma trazer contribuições efetivas para o processo de ensino-aprendizagem. São cursos de Mestrado em Filosofia e Psicologia, além de Doutorado em Saúde Animal, respectivamente realizados pelos professores Agno, Drá e Ubangui. Salvo tais formações, apenas uma indica maior aproximação com as questões específicas da LP – o Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Portuguesa – realizado pelo professor Madeira. Ademais, há Especializações em Docência do Ensino Superior e Língua Estrangeira. Importa referir que existe uma minoria de professores que possui apenas a Formação Inicial em Letras/Português, os quais não fizeram cursos em nível de Pós-Graduação, como o docente Chavón. Do mesmo modo o docente Pilcomayo também não apresenta Pós-Graduação, mas cursou uma segunda formação – Bacharelado em Direito.

Sobre tais constatações, cumpre mencionar que a relevância da formação permanente de professores está associada à sua capacidade de incidir sobre situações problemáticas que envolvem a Prática Educativa e, assim, responder às necessidades dos estudantes, quando Moura-Filho (2015) refere que a Formação Continuada deve se identificar com as reais demandas sociais relacionadas à prática docente em busca da superação das injustiças sociais através do ensino. Outrossim, é relevante retomar o entendimento de Leffa (2001) no sentido de que há diferenças entre “formar” e “treinar”, em virtude de a formação ser aquela que leva os professores ao processo de reflexão de suas práticas, enquanto o treinamento envolve apenas técnicas e estratégias de ensino que servem à mera execução e reprodução de conhecimentos.

## **2. Tempo de Atuação**

Consoante ao Tempo de Atuação, é possível identificar a relação direta com a Formação Inicial e Continuada dos professores, além da proporcionalidade com a idade. Os docentes do *Grupo “A”* com Formação Inicial em cursos Normais apresentam idade mais elevada e maior Tempo de Atuação. Do contrário, os professores do mesmo grupo e Formação Inicial em cursos de Pedagogia, são mais jovens e, portanto, com menor Tempo de Atuação. Da mesma forma, mesmo não apresentando as especificidades do grupo anterior quanto à Formação Inicial e Continuada, os docentes do *Grupo “B”* demonstram similaridade quanto à proporcionalidade entre idade e Tempo de Atuação. Assim, tanto os professores mais novos e com menor Tempo de Atuação quanto os docentes mais maduros e com maior Tempo de Atuação, foram aqueles que revelaram não ter cursado segunda graduação ou Formação Continuada por meio de cursos de Pós-Graduação.

Há quem apresente menor Tempo de Atuação, porém sem ligação de proporcionalidade com as idades, visto que o docente Madeira tem 40 anos de idade, 15 anos de formação e seis anos de atuação. Do mesmo jeito, o professor Pilcomayo tem 42 anos de idade, 18 anos de formação e seis anos de atuação. Tanto um quanto outro optou seguir por diferentes caminhos antes de ingressar na rede pública de Educação da SEEDF.

## **3. Vínculo Empregatício**

Sobre o vínculo empregatício ressalto um dado significativo com relação ao *Grupo “A”*, posto que apenas o professor Casamansa atuava em regime de contrato temporário na modalidade da EJA e teve sua primeira experiência como professor da SEEDF no ano de 2019, dado que nos 25 anos anteriores atuou somente em escolas particulares. Ressalto que o docente confirmou continuar com o trabalho na escola da rede privada somado à atuação como professor temporário na EJA.

Referentemente ao *Grupo “B”* havia três docentes em regime de contrato temporário. O professor Cassai tem cinco anos de atuação na área da Educação e trabalha desde o ano de 2015 com vínculo empregatício temporário junto à SEEDF,

enquanto o docente Agno atuou pela primeira vez como professor temporário da SEEDF no ano de 2019. Quanto a esses dois primeiros professores mencionados, são aqueles mais novos e com menor Tempo de Atuação entre os docentes do *Grupo "B"* na rede de ensino pública do DF. De outra parte, o docente Madeira trabalha em regime de contrato temporário há seis anos no âmbito da SEEDF, o que se aproxima do Tempo de Atuação do docente Cassai, diferenciando-se apenas no quesito idade. Os demais docentes do *Grupo "B"* com vínculo empregatício efetivo com a SEEDF são aqueles que apresentam maior Tempo de Atuação, assim como idades proporcionais, sendo toda carreira desenvolvida dentro da SEEDF.

Importa referir que dentre os educadores do *Grupo "B"*, três ficaram por um período fora de sala de aula. Um deles foi o professor Chavón, devido à sua participação como professor-formador da EAPE por 18 anos. Já o docente Ubangui permaneceu fora da sala de aula por cinco anos, tendo em vista que neste espaço de tempo foi cedido para outra secretaria do Governo do DF, tendo em conta sua formação em Medicina Veterinária. No que respeita ao professor Libon, durante muito tempo desenvolveu suas atividades educacionais na Coordenação Regional de Ensino (CRE) e somente nos últimos oito anos atua definitivamente em sala de aula.

No somatório final de professores entrevistados integrantes dos dois grupos, quatro encontravam-se em regime de contrato temporário. Mesmo que o quantitativo de professores não seja tão significativo comparado com o total de docentes participantes da investigação, é preocupante o fato de que dois professores afirmaram atuar sob este regulamento trabalhista há cerca de cinco anos. Assim, é uma questão que levanta discussão porque adentra na seara da valorização da carreira docente, visto que o regime de contrato temporário é necessário para cobrir algumas ausências esporádicas e não-permanentes de professores efetivos que por um motivo ou outro necessitam se afastar da sala de aula, seja por questões de saúde seja para o próprio afastamento remunerado para estudos em nível de Pós-Graduação. Essa é uma estratégia garantida por meio de muita luta pela valorização da carreira docente, legalmente constituída e essencial para a garantia da continuidade e qualidade do processo de ensino, porém, há de se ponderar que os professores em regime de contrato temporário desfrutam de menos direitos, bem como salários inferiores aos professores efetivos. Além disso, algumas vagas efetivas são preenchidas

permanentemente por docentes com contratação temporária, dado que a abertura de concursos públicos para professores efetivos se torna cada vez mais rara no contexto da SEEDF.

Em suma, é preciso dizer que a manutenção de professores com vínculo empregatício temporário é uma situação cômoda porque demanda menor investimento público, já que de fato não se percebe maior interesse por parte dos Governos em investir recursos financeiros na Educação pública. Ao invés, a ideia é fomentar as parcerias público-privadas e entregar boa parte das atividades educacionais à iniciativa privada, fato que me faz refletir sobre as percepções de Nóvoa (2017) ao lançar luz sobre as intenções dos Estados no sentido de caminharem para a terceirização e a privatização da Educação. A desvalorização da carreira docente tem ligação com contratações temporárias que por vezes se tornam permanentes, contudo, também os professores efetivos da SEEDF com mais garantias e melhores salários constituídos ao longo de seus percursos laborais, afirmam a desvalorização financeira de suas carreiras profissionais se comparada com outras carreiras de nível superior seja no âmbito do DF ou do Brasil em geral. Ademais, importa esclarecer que a desvalorização não está associada única e exclusivamente às questões financeiras, mas às condições de trabalho e à falta de Políticas Públicas efetivas de Formação Continuada de professores, as quais são fundamentais para elevar a qualidade educacional brasileira (cf. Monte Mór, 2019).

#### **4. Tempo de Atuação na EJA**

Consoante à modalidade da EJA fica nítida a diferença entre o Tempo de Atuação total dos professores na Educação e aquele especificamente na EJA, tanto do *Grupo "A"* quanto do *Grupo "B"*. A respeito dos professores do primeiro grupo e atuantes na EJA no ano de 2019, estão Casamansa, Orinoco, Artibonite, Autrou e Yangtzé; em que os dois últimos têm 15 e 20 anos de atuação em tal modalidade, respectivamente. No tocante aos docentes Casamansa, Orinoco e Artibonite possuem consecutivamente um, quatro e sete anos de atuação na EJA. São dados inversamente proporcionais ao considerável tempo de experiência na Educação que estes professores possuem, visto que apenas dois docentes do primeiro grupo relataram maior experiência especificamente na EJA, por mais que em algum momento também

tenham trabalhado em escolas dos Anos Iniciais do EF. De forma contrária, os três docentes do referido grupo apresentavam experiência relativamente baixa na EJA dado que sempre trabalharam em turmas do EF, considerando que a modalidade da EJA oferece maior quantitativo de vagas no período noturno.

Sobre esse fato, geralmente os professores começam a trabalhar na EJA após anos de atuação durante o dia e ao final de suas carreiras docentes, como no caso do professor Orinoco que já contava com 28 anos de Tempo de Atuação e somente quatro anos especificamente na EJA, ainda sem idade para se aposentar. De outro modo, a modalidade da EJA também é uma forma de complementação salarial, conforme o exemplo do docente Casamansa com 25 anos de Tempo de Atuação na rede privada de ensino e um ano na modalidade da EJA, em regime de contrato temporário.

Com relação aos professores do *Grupo "B"* atuantes na EJA em 2019, estavam Pilcomayo, Ubangui, Drá e Libon. Relativamente aos dois últimos docentes, apresentavam Tempo de Atuação expressivo na Educação, com 26 e 23 anos respectivamente. Porém, na mesma ordem com somente dois e seis anos de atuação na modalidade da EJA, enquadrando-se entre os professores do referido grupo com menor tempo na EJA, visto que antes trabalhavam em turmas de EF, EM e na regional de ensino. Semelhantemente ao que acontece com os professores do *Grupo "A"*, é perceptível que quanto mais próximo do fim da carreira docente, maior é o interesse dos professores em trabalhar com a EJA. Já o professor Ubangui tem 19 anos de Tempo de Atuação, tendo ficado por cinco anos fora de sala de aula, contudo não deixou claro se também atuava na EJA antes desse período. O certo é que ao retornar para a atuação em sala de aula, de 2015 a 2019, trabalhou em turmas do Segundo Segmento da EJA. Por último, destaco o caso do docente Pilcomayo que entre os professores do *Grupo "B"* possui o menor Tempo de Atuação na área da Educação, seis anos, mas diferentemente dos demais docentes daquele grupo, os seis anos de Prática Educativa deste professor foram exclusivamente na modalidade da EJA. Entretanto, vale dizer que a jornada de trabalho do docente na EJA é de apenas 20 horas semanais, no período noturno, visto que durante o dia desenvolve outras atividades laborais.

Foi possível constatar que embora a experiência na área de Educação seja

consideravelmente elevada, na EJA os docentes estão trabalhando há poucos anos, o que também demonstra alguma desvalorização dos profissionais docentes, na medida em que é possível dizer que a falta de valorização da carreira docente faz com que muitos educadores trabalhem 60 horas semanais, sendo 40 horas no diurno e 20 horas no noturno como uma maneira de complementação salarial. Outra questão de total pertinência no que concerne ao Tempo de Atuação especificamente na EJA é que os professores buscam tal modalidade, na maioria das vezes, após anos de atuação em turmas do EF e EM, quando está aproximado o final de suas carreiras como professores. Conseqüentemente, a ausência de prestígio da profissão docente acarreta atuações menos interessadas no período noturno, se assim posso inferir, tanto pelo cansaço dos professores quanto pela falta de um olhar do Estado para Políticas Públicas educacionais direcionadas para a EJA que atenuem esses problemas.

De certa forma, a mitigação dessa situação está posta na Resolução CNE n. 2/2015, por meio de seu artigo 18 e § 3º, que ao tratar da valorização dos profissionais docentes dispõe, dentre outras questões, sobre as condições que assegurem a jornada de trabalho docente ser cumprida em um único estabelecimento de ensino. Acredito que provavelmente essa ação tenha sido pensada apenas para contextos de 40 horas de trabalho (20+20), contudo, há professores atuando nas duas cargas horárias (40 + 20). Sendo assim, para os professores que atuam 20 horas em turmas de EJA no período noturno, a prioridade deveria ser que as 40 horas diárias fossem na mesma escola, contribuindo para um menor desgaste do professor no que tange ao deslocamento e, assim, possibilitando maior disposição na sua atuação pedagógica no período noturno.

Essa estratégia poderia ser uma das formas para auxiliar na permanência dos alunos da EJA em seus percursos educativos, diminuindo os casos de evasão escolar, dado que com maior investimento público na EJA os estudantes teriam acesso à Educação de qualidade com professores devidamente envolvidos com suas práticas pedagógicas. Entretanto, a realidade da EJA ainda demonstra ser uma modalidade em que não é necessária uma desenvoltura profissional tão engajada, o que é possível de se constatar quando professores com maior Tempo de Atuação buscam tal modalidade ao final de suas carreiras, reservada as devidas exceções. Isso reforça um entendimento errôneo de que na EJA é exigido menos empenho dos professores e,

portanto, é procurada por docentes já envelhecidos e cansados da atuação durante o diurno.

É fato que os investimentos na EJA são menores do que nos demais níveis da Educação Básica, chegando ao ponto de muitas escolas que oferecem tal modalidade descontinuarem a oferta. A justificativa do Governo volta-se única e exclusivamente para a baixa procura dos estudantes por tal modalidade, mas não toma em consideração quais os fatores geradores dessa demanda em queda, como a repetência e permanência por vários semestres na mesma etapa de ensino, a falta de formação dos professores, além da compreensão de que muitos jovens e adultos desempenham suas atividades laborais no período noturno, o que requer mais oferta da modalidade em discussão durante o diurno. A esse respeito, a Resolução CNE n. 3/2010 constituinte das DCN (2013) assinala a imperativa institucionalização de um sistema de Educação Básica de Jovens e Adultos no qual seja reforçado o respeito à diversidade dos sujeitos, o que abrange o fomento para a oferta da EJA nos períodos diurno e noturno (DCN, 2013).

Destaco o fato de que os índices de evasão, repetência e distorção idade-série nos diferentes níveis da Educação Básica fazem com que um quantitativo significativo desses alunos busquem a EJA como última alternativa para prosseguir com os estudos. No entanto, ao chegarem a essa modalidade os estudantes se deparam com uma realidade pior do que aquela que os fizeram (forçaram) sair dos níveis da Educação Básica.

Segundo as professoras Mortatti e Di Pierro<sup>83</sup>, não avistam evolução para o analfabetismo brasileiro que se mantém alto justamente pela falta de dotação na EJA, pois, sempre será mais conveniente ao gestor público aplicar na Educação Básica do que na EJA, a qual habitualmente tem investimentos “secundarizados”. Para Di Pierro, “chegar à idade adulta na condição de analfabeto numa sociedade letrada predominantemente urbana, grafocêntrica [centrada na escrita] é uma situação que ocorre por processo de exclusão social que são múltiplos (...)”, ou seja, não são necessariamente educacionais.

---

<sup>83</sup> Analfabetismo no Mundo e no Brasil no século XXI - <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>

## **7.2. Primeira experiência de Ensino a Alunos na condição de I e/ou R**

É sabido que na Prática Educativa de muitos professores o fenômeno migratório atual tem surgido como um grande desafio. Além disso, o ensino a alunos na condição de I e/ou R é uma realidade relativamente recente, a qual exige estratégias e abordagens pedagógicas totalmente diferentes das utilizadas pelos professores até então (que mesmo para os alunos brasileiros não são adequadas). Esta Categoria é de suma importância e solicita uma reflexão aprofundada, considerando que mesmo os professores com significativo Tempo de Atuação na Educação, no que se refere ao trabalho junto a alunos na condição de I e/ou R ainda é uma Atuação Recente. Outrossim, interliga-se fortemente com o Desconhecimento de Alunos na Condição I e/ou R em Sala de Aula, demonstrando o desafio do ensino para o público em questão a partir dessas duas Subcategorias.

### **7.2.1. Atuação Recente**

No quadro 14 é demonstrada a síntese da Atuação Recente dos professores relacionada com o ano da primeira experiência, o nível/modalidade de ensino, a nacionalidade e a quantidade de alunos na condição de I e/ou R atendidos pelos professores do *Grupo "A"*.

A Atuação Recente junto a alunos na condição de I e/ou R no que tange aos professores do *Grupo "A"* atuantes em turmas de Anos Iniciais do EF é extremamente significativa, pois tão somente dois docentes relataram suas primeiras experiências a partir do ano de 2015. Além de outro, que devido ao passar dos anos, não conseguiu lembrar a nacionalidade da aluna atendida em 2015.

### 1. RELATO DOS PROFESSORES

Bani

P: Na escola particular, em 2015, eu trabalhava com a Educação Infantil (...) Eles eram...eu não sei se era Afeganistão... era um lugar assim! Mas eu acho que eram do Afeganistão, isso mesmo (...) E quando eu cheguei esse ano, aqui nessa escola, me deram a lista e falaram que eu teria um aluno do Mali (...) era um terceiro ano.

Padma

P: Aí, quando eu estava na Samambaia, eu 'tava' com um terceiro ano, não lembro o ano, mas não é muito distante, mas aí chegou uma menina que veio de lá também, dos países...é, asiáticos, né. Então, aí ela já era uma mocinha, no terceiro ano (...) Nós estamos em 2019, acho que foi em 2015.

E: 2015. E o país, você lembra?

P: Olha, não lembro. Não lembro!

**QUADRO 14. PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS NA CONDIÇÃO DE I E/OU R – GRUPO “A”**



Comparativamente, os professores Bani e Padma se diferenciam em decorrência do primeiro atuar como docente efetivo da SEEDF há apenas quatro anos. Já Padma é docente efetivo da SEEDF faz 21 anos. No entanto, semelhantemente, os dois professores tiveram o primeiro contato com alunos na condição de I e/ou R a partir de 2015 e essa realidade se manteve no ano de 2019. Afora os anteriores, todos os demais docentes dos Anos Iniciais do EF afirmaram que a primeira experiência ocorreu entre os anos de 2018 e 2019, ou seja, uma situação bem recente.

Contudo, excluo um docente que não recebeu alunos oriundos de outros países no ano de 2019, porém, compartilhou suas experiências referentes ao ano de 2018. Por esta feita, é possível constatar que a Atuação Recente junto a alunos na condição de I e/ou R está fortemente presente nas turmas dos Anos Iniciais do EF, conforme a fala dos professores na sequência.

## **2. RELATO DOS PROFESSORES**

- Bermejo** P: (...) a primeira experiência foi no ano passado (2018) com o aluno da Venezuela. Ele estava no 2º ano. Nesse ano (2019) eu tenho uma aluna da Argentina (...) Também no 2º ano.
- Amur** P: A primeira experiência foi esse ano com um aluno vindo da China (...) 'Tá' no quinto ano.
- Uele** P: (...) E, assim, nessa minha formação, em 13 anos de sala de aula, eu nunca tinha tido um caso desses (...) Foi a primeira experiência. 'Tá' sendo com ela (...) Do Congo.

Concernente aos docentes do *Grupo “A”* que atuam em turmas do Primeiro Segmento da EJA, também tiveram experiências de Atuação Recente junto a estudantes na condição de I e/ou R. Semelhantes à parte, é preciso registrar que na EJA a atuação junto a tais estudantes iniciou-se a partir de 2013, bem antes que nas turmas dos Anos Iniciais do EF, estendendo-se até o ano de 2019, momento no qual foi realizada a coleta de dados. Porém, cumpre mencionar que alguns professores afirmaram não ter recebido alunos de outros países no ano de 2019. Além disso, todos os docentes do Primeiro Segmento da EJA ressaltaram que o índice de evasão dos estudantes em questão é consideravelmente elevado.

### 3. RELATO DOS PROFESSORES

**Yangtzé** P: Minha primeira experiência foi com os chineses. Olha deve ter sido mais ou menos há uns seis anos os primeiros alunos que nós recebemos (...) (...) Eu trabalhei tanto nas turmas da 1ª etapa quanto na 2ª etapa e 3ª etapa, que foram as turmas que eles foram matriculados. Os que chegavam na 3ª e 4ª etapa eram mais difíceis, porque na verdade não chegavam, porque eles queriam apenas conhecer a língua (...) Quando chegava na 3ª etapa, eles não vinham mais. Eles eram matriculados, mas infelizmente eles reprovavam por falta.

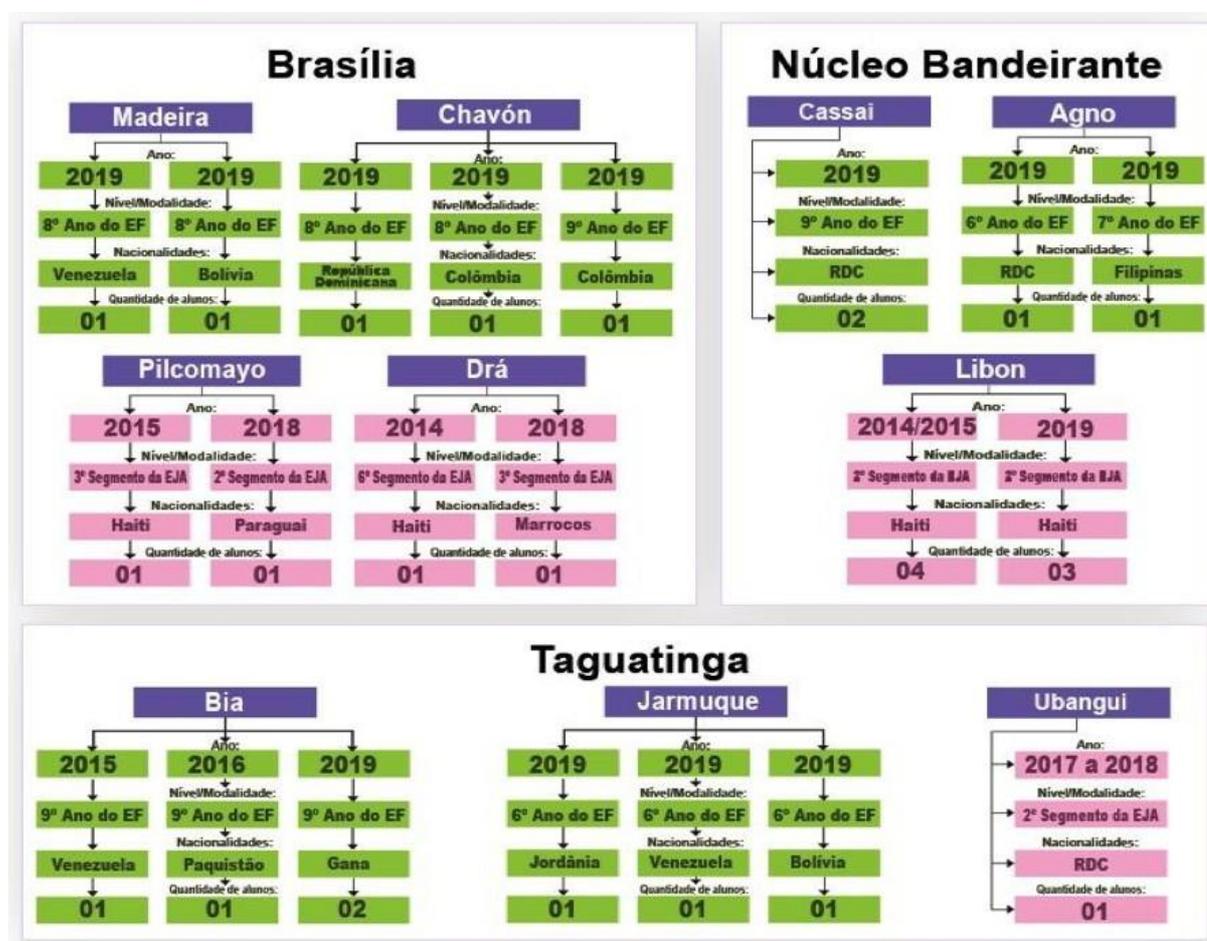
(...)

Olha, acho que uns dois ou três no primeiro ano. No outro ano eu tive mais cinco. No máximo oito (...) mas do jeito que veio, também sumiram. A gente não sabe o que aconteceu (...) Até há uns dois anos atrás. Depois desapareceram! No ano retrasado ainda tinha uma na primeira série.

**Autrou** P: Olha, a minha primeira experiência, na verdade, foi com alunos chineses. Eu trabalhava em Taguatinga (...) Não tinha série! Simplesmente eles colocaram todos os chineses numa sala 'pra' gente tentar alfabetizar. E, assim, não deu muito certo. Eles ficaram um tempo e depois começaram a evadir (...) (...) Eu não me lembro o ano (...) Eram uns 15 alunos (...) aqui, com os haitianos (...) Eu acho que o primeiro ano que a gente trabalhou com eles foi 2016. (...) Olha, no início eles eram muitos. De 12 a 15, também (...). E eu tenho dois que 'tão' matriculados comigo, na 4ª etapa, mas eles não vêm. Um veio só umas três aulas (...). Um não veio nenhum dia. Só matriculou. O outro veio no máximo três aulas.

Nomeadamente no que tange aos professores da EJA Primeiro Segmento que relataram suas primeiras experiências com estudantes na condição de I e/ou R a partir dos anos 2013, 2015 e 2016, é identificável que dois são os professores efetivos da SEEDF que constam como aqueles do Grupo “A” com maior Tempo de Atuação, Yangtze e Autrou. Ademais, somente o professor Autrou mencionou que ainda recebeu alunos na condição de I e/ou R no ano de 2019.

**QUADRO 15. PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS NA CONDIÇÃO DE I E/OU R – GRUPO “B”**



No que se refere ao Grupo “B”, a Atuação Recente junto a alunos na condição de I e/ou R também aponta o quão desafiadora é a Prática Educativa junto ao público em estudo. Por meio do quadro anterior é possível visualizar a síntese da Atuação Recente dos professores relacionada com o ano da primeira experiência, o

nível/modalidade de ensino, a nacionalidade e a quantidade de alunos atendidos pelos professores.

Os docentes pertencentes ao *Grupo "B"*, atuantes em turmas dos Anos Finais do EF, na sua globalidade afirmaram que a primeira experiência com o ensino junto a alunos na condição de I e/ou R ocorreu no ano de 2019, salvo um professor que havia recebido um estudante no ano de 2015.

#### **4. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bia** P: Foi aqui nessa escola. O primeiro foi um venezuelano (...). No nono ano. Todos no nono ano. Depois foi uma paquistanesa. Então ele foi em 2015 e ela em 2016 (...) E esse ano foram os dois meninos de Gana.

A primeira experiência dos professores do Anos Finais do EF ter acontecido justamente no ano de 2019 não se deu por acaso. Tal fato ocorre porque em regra os alunos I e/ou R chegados ao Brasil estão dentro da faixa de idade para matrícula nos Anos Iniciais do EF, demorando um tempo maior para chegar às turmas dos Anos Finais. Logo, verifica-se que o aspecto Atuação Recente é mais expressivo com os professores dos Anos Finais do EF se comparado com aqueles dos Anos Iniciais do EF, conforme pode ser verificado na sequência.

#### **5. RELATO DOS PROFESSORES**

**Jarmuque** P: Esse ano nós temos três alunos 'estrangeiros' na escola. Um da Jordânia. Um venezuelano e uma boliviana. Eles estão no 6º ano do EF. Os três são da mesma turma (6º C).

**Cassai** P: Esse é o primeiro ano que eu 'tô' dando aula 'pra' estudante de outro país (...) Eles são do Congo (...) Os dois do 9º ano. É no 9º 'A' e no 9º 'B'.

Vale frisar um fator significativo entre os docentes dos Anos Finais do EF, Jarmuque e Cassai, dado que o primeiro é professor efetivo da SEEDF há 28 anos. Do contrário, o segundo é docente em regime de contrato temporário faz cinco anos no âmbito da SEEDF. Nada obstante, a experiência com o ensino a alunos na

condição de I e/ou R aconteceu no ano de 2019 para ambos os professores. Nesse ponto é possível verificar que tanto um professor com longo Tempo de Atuação quanto outro com pouco Tempo de Atuação, mantiveram a primeira experiência com os estudantes em tela no ano de 2019.

Quanto aos professores do *Grupo “B”*, atuantes em turmas de Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, as primeiras experiências iniciaram entre os anos de 2014/2015 mas apenas um docente afirmou continuar com alunos no ano de 2019.

## 6. RELATO DOS PROFESSORES

**Libon** P: Ah...deixa eu ver... deve ter uns três anos atrás. Três, não! Mais de três! (...) em 2014/2015, que teve essa chegada (...). Lá eu cheguei a ter até uns quatro por turma. Foi bastante! (...) Aí foi aqui, que eu vim 'pra' cá (...) Eu tenho um aluno, ele é meu aluno já tem tempo, mas ele sempre desiste (...) Ele 'tá' matriculado comigo na quinta série do Segundo Segmento (...) Agora, a que tinha mais dificuldade era a menina. Ela era a que tinha mais dificuldade (...) Ela 'tá' matriculada, mas ela desistiu! (...) Ela já foi minha aluna antigamente também. E agora continua e, também, repetindo (...) Ela não consegue evoluir. (...) Tem um senhor que é mais velho. Já tem uns quarenta e tanto...e o outro, que deve ter uns 20 anos, é o mais novo (...) Dois 'tão' na 5ª série. O outro 'tá' na 6ª série.

Realço que Libon é o professor com 23 anos de atuação e seis anos de trabalho com a EJA, sendo o único docente do Grupo “B” que recebeu alunos de 2014 até 2019. Pelo contrário, os demais professores da EJA do mesmo grupo não receberam alunos na condição de I e/ou R no ano de 2019, os quais têm menor Tempo de Atuação na SEEDF, entre eles estão os docentes Ubanguí, Pilcomayo e Drá.

Os dados apresentados confirmam a Atuação Recente junto a estudantes na condição de I e/ou R pelos professores dos dois grupos. Entretanto, é importante destacar que a atuação dos docentes nos Anos Iniciais do EF ocorreu antes daqueles dos Anos Finais do EF. Por outro lado, no que tange ao ensino para os alunos em apreço na modalidade da EJA, fica comprovado ser menos recente do que no EF, independentemente do grupo ao qual pertencem os professores participantes da pesquisa.

### 7.2.1.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.2.1.

A experiência inicial de ensino a alunos na condição de I e/ou R é marcada por fatores extremamente complicadores para a Prática Educativa, entre eles a Atuação Recente. Quanto à essa questão, foi possível constatar que os professores atuantes em turmas dos Anos Iniciais do EF do *Grupo “A”* tiveram uma Atuação Recente junto aos alunos na condição de I e/ou R, a partir do ano de 2018, ainda que alguns tenham referido ocorrências no ano de 2015 e o Tempo de Atuação na área da Educação seja significativo. Note que os professores com atuação em turmas dos Anos Finais do EF do *Grupo “B”* também tiveram suas primeiras experiências de modo recente, porém, ainda mais atual do que aqueles, visto que os alunos oriundos de outros países costumam chegar ao Brasil com baixa idade e iniciam o percurso escolar no país ainda em turmas dos Anos Iniciais do EF, levando um tempo maior para alcançar a idade e progressão para as turmas dos Anos Finais do EF.

A esse respeito é fundamental ter em consideração que o alcance aos Anos Finais do EF também é afetado por fatores como repetência e distorção idade-série, posto os exemplos vivenciados por alguns professores do *Grupo “A”*, como Amur e Lomani. O primeiro atuava no ano de 2019 com um aluno de nacionalidade chinesa, já “repetente” no 5º ano do EF, dado que em 2018 o estudante frequentava a mesma escola, porém, foi atendido por outro professor que ao final do ano letivo deixou o estudante retido no 5º ano. É preciso dizer que as mesmas dificuldades e necessidades apresentadas pelo professor no ano de 2018 continuaram a fazer parte da Prática Educativa do docente Amur, no ano de 2019. Assim, cabe uma reflexão se as dificuldades e necessidades dos professores podem ter influenciado na retenção do aluno. Insta salientar que ao final do 5º ano do EF é o momento no qual o estudante deixa os Anos Iniciais e passa para os Anos Finais do EF, no qual é exigido um resultado “padronizado” de aprendizagem de todos os alunos para que avancem ao 6º ano EF. No segundo exemplo de repetência nos Anos Iniciais do EF temos o caso do docente Lomani, o qual em 2018 recebeu uma aluna de RDC no 3º ano do EF, contudo, devido ao docente entender que ao final do ano letivo a estudante não apresentava as “mínimas” condições para ser promovida ao 4º ano de EF, ficou retida. Através destes dois exemplos é constatável

que a Atuação Recente junto a alunos na condição de I e/ou R realmente é maior para os professores do *Grupo “B”* se comparado com aqueles do *Grupo “A”*, levando em conta a retenção que é verificada nas turmas dos Anos Iniciais do EF.

Importa referir que a repetência não é realidade apenas nos Anos Iniciais do EF, uma vez que nos Anos Finais do EF o professor Agno teve um aluno oriundo de RDC no 6º ano do EF, em 2019. Ou seja, ficou retido no ano de 2018 porque não se comunicava em LP e por ser aluno “repetente” foi matriculado na turma do 6º ano “G” do EF, aquela em que todos os demais alunos de 6º ano do EF reprovados no ano anterior são matriculados. Pela ordem alfabética é factível concluir que o referido estudante foi matriculado em 2019 na sétima turma de 6º ano do EF da escola, as quais habitualmente são a última turma de cada ano de ensino e consideradas as “mais problemáticas”. A fala do professor Agno demonstrou a realidade de exclusão no âmbito das escolas quando abordou o caso de sua outra aluna proveniente das Filipinas e matriculada no 7º ano “A” do EF, uma turma percebida como excelente pelo professor, pois contribuiu para a evolução da aprendizagem da estudante, diferentemente do que aconteceu com o aluno do 6º ano “G” do EF. É preciso (re)lembrar que o docente Agno viveu o desafio de lecionar a LP para dois alunos na condição de I e/ou R, sendo um deles “repetente” no 6º ano do EF, sopesando que sua experiência com tais estudantes é uma Atuação Recente, pois ocorreu em 2019, além de ser o professor do *Grupo “B”* com menor Tempo de Atuação na Educação já que em 2019 foi o seu primeiro ano como docente.

Por mais que a repetência esteja presente e leve à distorção idade-série, a evasão escolar não costuma ocorrer em turmas do EF, sejam dos Anos Iniciais ou Finais, justamente por serem crianças em idade escolar e de matrícula obrigatório no Brasil, de maneira totalmente oposta ao que acontece nas turmas de EJA. Muito embora a evasão escolar não seja a regra, os índices de repetência são um fator preocupante. A partir desta lógica, aponto para os dados referentes à distorção idade-série no Brasil, aquela identificada pelo UNICEF quando um aluno está há dois anos ou mais de atraso escolar. Os números apresentados pelo órgão mencionado demonstram que há no Brasil cerca de sete milhões de alunos da Educação Básica em situação de distorção idade-série, dos quais cinco milhões estão no EF e o restante no EM. As

informações trazidas pelo UNICEF (2018) não trazem dados específicos sobre alunos na condição de I e/ou R, contudo, por serem crianças e alunos da mesma forma que todos os outros é viável utilizar tais dados porque confirmam o que a investigação em tela aponta. Assim dizendo, os 3º e 6º Anos do EF são aqueles em que os índices de retenção escolar mais acontecem, precisamente por serem etapas de transição no ensino. Por mais que a evasão escolar não costuma acontecer em nível de EF, seja com alunos na condição de I e/ou R seja com brasileiros, é lícito dizer que há casos de abandono da escola tamanha é a força do processo de exclusão advindo de anos de retenção, o que leva muitos estudantes com idade diferenciada do “padrão” a seguirem para o mercado de trabalho. Estes sujeitos, ainda sem formação suficiente, são aqueles que após alguns anos retomam os estudos e passam a frequentar a EJA. Cumpre lembrar que a repetência, a retenção e a distorção idade-série não são questões puramente educacionais. Ao invés disso, são muito mais ligadas às desigualdades sociais e aos interesses políticos por trás de uma fala “romantizada” de inclusão e acesso igualitário de todos à Educação. Verdade seja dita, a intenção é que exista uma evolução “igualitária” no aprendizado dos alunos, o que justifica a “expulsão” daqueles que não se enquadram na cruel regularidade da Educação Básica, ao ficarem “fatalizados” como “deficientes” e totalmente responsabilizados por suas dificuldades (cf. Wielewicki, 2017).

É plausível afirmar que a diferença de tempo percebida entre os docentes atuantes em turmas de EF dos Grupos “A” e “B”, no que concerne à primeira experiência com estudantes provenientes de outros países, não é identificada no caso dos professores de ambos os grupos e atuantes em turmas de EJA. Estes últimos mantiveram contato com alunos na condição de I e/ou R praticamente nos mesmos anos, a partir de 2014/2015, tendo em vista que especificamente os alunos haitianos e chineses fizeram parte de uma primeira onda migratória chegada ao Brasil naqueles anos. O fato de tanto os professores de EJA do Grupo “A” quanto do Grupo “B” terem inicialmente atendido os cidadãos na condição de I e/ou R se confirma em decorrência de num primeiro momento migrarem os adultos, nomeadamente do sexo masculino. Somente depois de algum tempo, com alocação laboral, conhecimento básico da LP e certa estrutura alcançada no Brasil é que se iniciou o processo de união familiar com a chegada de mulheres e filhos (cf. Gelatti, 2016), momento no qual as

crianças foram matriculadas nas turmas dos Anos Iniciais do EF e, na sequência, nos demais níveis da Educação Básica.

Todavia, a demanda de adultos na condição de I e/ou R foi registrada de maneira mais intensa em turmas de EJA do *Grupo “A”* do que naquelas do *Grupo “B”*, dado que habitualmente os estudantes que não conseguem comprovar a formação escolar adquirida em seus países de origem por meio de certificados, são matriculados no Primeiro Segmento da EJA. Sob esse ponto de vista, são o despreparo dos profissionais da Educação na efetivação da matrícula, o desconhecimento da LM dos alunos e a realização errônea de testes de nivelamento, os principais impedidores para que estudantes na condição de I e/ou R alcancem etapas da EJA além daquelas do Primeiro Segmento.

Igualmente, há outro fator inquietante que se apegando ao fato de um baixo quantitativo de alunos na condição de I e/ou R chegarem aos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, já que acabam evadindo ainda quando estão no Primeiro Segmento. Em princípio, conforme a narrativa do professor Yangtzé, assim que os estudantes aprendem o básico de LP para conseguirem se comunicar principalmente em seus meios laborais, acabam abandonando a EJA sem nem mesmo alcançarem a última etapa do Primeiro Segmento. A explicação pode ter relação com o grau de formação que muitos alunos já tinham em seus países e não conseguiram comprovar no Brasil, dado que professores de ambos os grupos relataram a busca da EJA por tais alunos para a aprendizagem exclusiva da LP, pois alguns apresentavam formações em nível superior, como professores e médicos. Mesmo entre aqueles com formação em nível básico, também havia quem almejasse somente a aprendizagem da LP porque demonstravam conhecimentos diversos em outras áreas, como matemática, história, geografia e, ainda, de outros idiomas.

Isso significa dizer que mesmo não apresentando conhecimentos “desejáveis” em LP para serem matriculados em etapas da EJA dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos, provavelmente nestas turmas outros conhecimentos dos estudantes contribuiriam para melhores resultados na aprendizagem da LP. Ao analisar as falas dos professores Artibonite, Autrou, Casamansa, Libon, Orinoco e Pilcomayo fica incontestável a desenvoltura dos alunos e a incrível capacidade de terminarem as atividades propostas pelos docentes em tempo consideravelmente menor do que

os alunos brasileiros matriculados em turmas do Primeiro Segmento da EJA. Obviamente, a dificuldade vivida pelos docentes para atender tamanha diversidade e diferentes tempos de aprendizagem dos alunos era igualmente sentida pelos estudantes, os quais ficavam desmotivados por frequentarem turmas de “alfabetização”. Logo, aqueles matriculados em turmas de EJA do *Grupo “A”* entravam para os índices de evasão escolar e, conseqüentemente, pouquíssimos estudantes na condição de I e/ou R frequentavam as turmas de EJA do *Grupo “B”*, situação confirmada no ano de 2019 quando praticamente não havia matrículas de tais alunos nas turmas de EJA. Somente os professores Autrou, Casamansa e Orinoco do *Grupo “A”* e o docente Libon do *Grupo “B”* continuaram com os alunos em questão matriculados no ano de 2019.

Os educadores dos dois grupos deixaram claro que o grau de repetência e evasão são consideravelmente elevados entre os estudantes na condição de I e/ou R nas turmas de EJA. Em parte pode ter relação com fatores pessoais dos estudantes, como as questões laborais e a disponibilidade de tempo para estudar e trabalhar num novo país, porém, considero fundamental (re)lembrar que a evasão na EJA se dá principalmente em função do nosso despreparo como educadores, como por exemplo ao permitir a permanência de alunos na condição de I e/ou R em turmas que desmotivam tais estudantes, os quais em sua maioria não estão em busca de “alfabetização” e sim de um letramento crítico/multiletramentos que permitam a construção de conhecimentos entre eles, os professores e os colegas, levando os saberes construídos para além da sala de aula e dos meros conteúdos curriculares que nem sempre são significativos e de usabilidade para atenderem às demandas dos mesmos. Jovens ou adultos na condição de I e/ou R, bem como brasileiros que buscam as turmas de EJA, ainda que não tenham conhecimento da língua escrita e, por assim dizer, são interpretados como “analfabetos”, não podem ser considerados cidadãos “iletrados”. Ou seja, o vocábulo “analfabeto” não é sinônimo de “iletrado” quando se parte da compreensão de um Modelo Ideológico de Letramento, ao contrário do Modelo Autônomo de Letramento que atrela a aquisição da escrita ao progresso, à liberdade e à “autonomia”, como se unicamente a escrita fosse capaz de proporcionar uma transformação cognitiva, social e cultural dos indivíduos, visto que aquela é entendida hierarquicamente superior à oralidade (J. D.

Pereira, 2008, p. 153). A dicotomização entre oralidade e escrita atribui poderes à última em detrimento das práticas, saberes e conhecimentos legítimos da primeira, os quais são constituídos nos contextos socioculturais em que os sujeitos estão inseridos.

Um fator precisa ser sopesado em virtude da escassez de matrículas em tal modalidade de ensino pelos estudantes em apreço, visto que atualmente mais sujeitos na condição de I e/ou R podem buscar a EJA, pois a partir do ano de 2019 a situação de Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos (GGVDH) para cidadãos da Venezuela é aceita para o reconhecimento da condição de refugiados de indivíduos desta nacionalidade, o que tem elevado os índices de entrada dos sujeitos mencionados no Brasil. Além disso, cidadãos do Haiti também continuam chegando ao país. Importa ressaltar um fato identificado após o momento de entrevista com um dos professores que relatou não ter alunos na condição de I e/ou R no ano de 2019, visto que sua primeira experiência com o ensino a tais estudantes aconteceu entre os anos de 2015 e 2016, a partir do momento em que a escola começou a receber alunos haitianos na turmas de Primeiro Segmento da EJA.

Cumprir destacar o relato do professor Artibonite, que após sua primeira experiência na atuação pedagógica junto a alunos na condição de I e/ou R, particularmente nas turmas de 1ª etapa do Primeiro Segmento da EJA nas quais atua, disse não mais ter recebido tais alunos. Surpreendentemente, após realizada a entrevista fui junto do docente até à sala dos professores, momento no qual percebi que havia uma pessoa realizando o teste diagnóstico para assim ser identificado qual o nível de conhecimento em LP e a etapa da EJA na qual seria matriculado. Ao cumprimentar o futuro aluno da EJA, de imediato identifiquei que se tratava de um cidadão de outro país. Comentei com o professor Artibonite e o mesmo confirmou com um integrante da gestão escolar que se tratava de um cidadão haitiano, o qual procurou a escola para estudar na EJA, exatamente no ano de 2019. Por esta feita, é algo a se refletir, pois será mesmo que não há busca de tais alunos pela modalidade da EJA ou existe uma (in)visibilidade dos mesmos? (cf. Diniz & Neves, 2018). Ou, ainda, a falta de demanda dos estudantes em questão pode ser confundida com a evasão, em função de ao se matricularem não encontrarem realmente o que necessitam e tão logo evadirem? Para mais, ao levar em conta que a primeira experiência dos professores no ensino junto a tais estudantes é uma Atuação

Recente, teria alguma relação com os índices de evasão?

### **7.2.2. Desconhecimento de alunos na condição de I e/ou R em sala de aula**

A falta de conhecimento da chegada de alunos na condição de I e/ou R às salas de aula precisa ser trazida à baila das discussões, dado que frequentemente acontece sem que os professores sejam avisados e orientados. Particularmente no que se refere aos professores do *Grupo “A”* e atuantes nos Anos Iniciais do EF é possível constatar como tal situação torna-se em mais um desafio para a Prática Educativa.

## **7. RELATO DOS PROFESSORES**

**Padma** P: Agora chegou 'pra' mim um aluno de Bangladesh. Eu 'tava' de licença. Passei duas semanas fora de sala de aula e quando eu cheguei foi uma surpresa 'pra' mim (...) Foi traumático e eu não sabia como fazer... (...) Eu cheguei e ele 'tava' lá!

**Lomani** P: Foi no ano passado, com uma aluna que veio do Congo (...) Não veio nenhum professor de fora...um intérprete, que falaram que iria vir, mas não veio (...) Não fui avisada que teria essa aluna. Não! Eu cheguei e peguei a turma.

É capital destacar que os docentes ficaram estupefatos ao receberem alunos na condição de I e/ou R em sala de aula e não serem devidamente avisados da chegada dos mesmos, pois não obtiveram orientações para as singularidades dos estudantes e para o trabalho que deveriam realizar. A par e passo, tal realidade também ocorreu no Primeiro Segmento da EJA do *Grupo “A”*.

## **8. RELATO DOS PROFESSORES**

**Orinoco** P: Foi aqui 'no' EJA (...) Nesse ano. Foi nesse ano que a gente recebeu mais alunos de outros países (...) Eu tenho uma aluna venezuelana na minha turma (...) Então... a aluna entrou na sala e ninguém falou nada! (...) Eles mandaram 'pra' sala e ninguém falou que eu ia receber uma aluna de outro país. Entrou, pronto!

Sobre a mesma questão relacionada à falta de conhecimento de alunos na condição de I e/ou R em turma, também foi enfrentada por professores do *Grupo "B"*. Inicialmente, destaco as situações vividas pelos professores dos Anos Finais do EF. Tais professores relataram forte desconforto com o fato de não serem avisados de que receberiam os alunos em questão, tornando a Prática Educativa mais complicada por não receberem informações mínimas a respeito dos estudantes.

## 9. RELATO DOS PROFESSORES

- Madeira** P: A minha primeira experiência foi assim um tanto desastrosa, porque de repente você descobre esses alunos na sala de aula, porque nem a coordenação, nem a Secretaria de Educação, nem mesmo a direção da escola, te informam que você vai dá aula 'pra' um imigrante. Eles informam quando você vai dá aula 'pra' uma pessoa com TDAH, um autismo, uma Síndrome de Down, todavia, quando é um imigrante, não informam nada! Quando você vê, na hora da chamada, tem um sotaque diferente, e aí você percebe que 'cê' 'tá' diante de um imigrante (...) Eu tenho um imigrante boliviano e uma imigrante venezuelana no 8º ano do EF.
- Chavón** P: Na verdade, a experiência que eu tenho com alunos de outras nacionalidades 'tá' sendo aqui nessa escola. Eu tenho uma aluna da República Dominicana...tenho um aluno da Colômbia. Acho que dois da Colômbia... Dois da Colômbia (...) Eu tenho dois alunos no 8º ano. E um aluno, da Colômbia, esse é do 9º ano (...) No início do ano já estavam matriculados. Cheguei em sala e encontrei! Quando eu chego, eu pergunto o nome e de onde é, de onde veio. E surgiram...eles se declararam desses países.
- Agno** P: (...) Então, assim, esse aluno do Congo, eu vi ele e ele não falava português, assim, né! (...) Ele olhou 'pra' mim e falou assim: 'Je ne parle', assim né...Foi meu primeiro dia na escola. Eu voltei 'pra' casa, assim, quase...(...) Eu não sabia! Eu descobri na hora.

Nos casos acima, esclareço que os docentes receberam estudantes I e/ou R no ano de 2019 sem serem informados de que estes estariam em sala de aula. Dentre os

três, somente Chavón é professor há 31 anos, conquanto os docentes Madeira e Agno trabalham há pouco tempo na SEEDF. Foi estarrecedor para professores com pouco tempo de atuação na SEEDF e no início da construção de suas identidades docentes, terem passado por uma situação tão desafiadora sem receber orientação. Semelhantemente também ocorreu nos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA do *Grupo “B”*, conforme pode ser constatado por meio da fala do professor abaixo.

## **10. RELATO DOS PROFESSORES**

**Pilcomayo** P: A primeira experiência foi na região administrativa do Paranoá, com um aluno... (...) Ele era do Haiti. Eu dei aula 'pra' ele em dois semestres que foram o 1º e 2º anos do 3º Segmento da EJA. Então foi durante um ano todo que eu tive contato com ele (...) Foi em 2015.

(...) Olha a falha, porque eu dei aula 'pra' ele durante mais de um mês sem saber que ele não era brasileiro. Se eu soubesse antes, já teria conversado com ele antes para saber quem ele era, por qual motivo 'tava' aqui, não teria diminuído a nota dele. Depois eu corriji lá, mas fiz tudo baseado na falta de informação (...) A gente é informado quando tem TDAH, essas deficiências e tal, mas deveriam incluir, porque também é uma particularidade diferente da regra geral.

O professor Pilcomayo viveu situação parecida porque o mesmo tem apenas seis anos de atuação e no ano de 2015 teve sua primeira experiência com um estudante na condição de I e/ou R. O aluno era proveniente do Haiti e passou a ser atendido praticamente no início da carreira do docente supramencionado. Quer dizer, o desconhecimento da presença do aluno em sala de aula gerou certos inconvenientes por parte do professor que poderiam ter sido atenuados caso fosse informado de que receberia um estudante de outro país.

É perceptível que tanto os educadores do *Grupo “A”* quanto aqueles do *Grupo “B”*, a despeito do nível ou modalidade de ensino no qual estavam atuando, se defrontaram com situações desconfortantes relacionadas ao fato de não terem

conhecimento sobre a presença de alunos na condição de I e/ou R em suas turmas, prejudicando possibilidades de maior aproximação e preparo para receber os estudantes.

### **7.2.2.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.2.2**

A questão do *Desconhecimento de Alunos na condição I e/ou R em Sala de Aula* foi trazida por professores de ambos os grupos e independentemente do nível ou modalidade de ensino. É algo que deixa os docentes incomodados, visto que antes de chegar à sala de aula este aluno passou pela secretaria escolar, momento no qual realizou a matrícula e seus dados pessoais foram informados, incluindo o país de origem. Após a fase de matrícula os alunos são “enturmados” e com o apoio das equipes pedagógica e gestora a listagem de turmas é apresentada aos professores no primeiro dia em que retornam às escolas depois do período de férias ou recesso escolar.

Geralmente antes do primeiro dia letivo há uma semana em que somente os docentes vão à escola, conforme planejamento do calendário letivo anual ou semestral da SEEDF, visto ser uma semana para atividades pedagógicas e de escolha de turma. Provavelmente fosse a oportunidade adequada para receber os novos professores, orientar o corpo docente sobre as singularidades de cada turma, como aquelas com alunos que foram retidos em anos anteriores, com deficiência ou alunos na condição de I e/ou R. A partir de então seria apropriado que os docentes e toda equipe de apoio se reunissem para discutirem as possíveis dificuldades, as estratégias pedagógicas a serem utilizadas e as possibilidades de apoio interno ou externo de outros profissionais. Enfim, é o que deveria acontecer, pois assim estaríamos agindo para a garantia de acesso e permanência dos alunos em sala à escola, porque do contrário contribuimos para a desumanização destes indivíduos. É o que G. Pereira (2017) aponta como a relação opressor/oprimido abordada por Paulo Freire (1987), pois particularmente ao não agir e (in)visibilizar a presença de sujeitos na condição de I e/ou R dentro das escolas, estamos “roubando” seus direitos e perpetuando um sistema educacional discriminatório.

O que acontece na realidade é que nessa semana anterior ao início das aulas os professores com maior Tempo de Atuação têm direito de escolha de turma primeiro

e, assim, segue em ordem decrescente até que as ditas “piores” turmas fiquem disponíveis para os docentes com menor Tempo de Atuação. Estas turmas frequentemente são assumidas por professores efetivos com pouco Tempo de Atuação, contudo, nem sempre são “escolhidas” na data em que todas as demais são, ficando à espera da chegada de professores em regime de contrato temporário, os quais raramente estão presentes na escola neste momento. Tendo em conta que muitos docentes neste regime laboral têm seus contratos por tempo determinado assinados somente a partir do início efetivo das aulas, não participam da semana pedagógica suprarreferida, como aconteceu com o professor Agno.

As ditas “piores” turmas são aquelas com alunos “repetentes”, alunos com deficiência e, mais recentemente, com alunos na condição de I e/ou R. Estes últimos normalmente também são vistos como “deficientes” e, em regra, são matriculados em turmas nas quais existam outros alunos com deficiência diagnosticada matriculados. Falo com propriedade das turmas percebidas como as “piores”, as quais os professores relutam em ter que lecionar, em decorrência de meu primeiro ano de atuação na SEEDF acontecer exatamente o que sucedeu com o professor Bani, dado que por ser o professor mais novo na escola ficou com uma turma de Integração Inversa no 3º ano do EF. A referida turma tem um número reduzido de alunos se comparada com as outras que chegam a conter mais de 30 estudantes, ainda assim, não é benquista por muitos docentes a despeito de ser composta por 18 alunos entre os quais três apresentam alguma deficiência diagnosticada.

No caso do professor Bani, além de ficar com uma turma de Integração Inversa também havia matriculado entre os 18 alunos um proveniente do Mali. Nesta situação o professor foi devidamente avisado que receberia um estudante na condição de I e/ou R e que o mesmo era um excelente aluno, pois tinha considerável conhecimento da LP por frequentar aquela escola desde o 1º ano do EF, o que de certa forma não exigiria maior dedicação do docente. Esclareço que as turmas de Integração Inversa são assim denominadas justamente porque o objetivo é que 15 alunos reconhecidos com melhor desempenho na aprendizagem se integrem com outros três com baixo desenvolvimento de aprendizagem, de acordo com o “padrão” almejado para o ano de ensino. Logo, a intenção é que também ajudaria o docente no sentido de dedicar um atendimento mais específico às singularidades dos três alunos com deficiência.

Especialmente neste caso, a compreensão de que o aluno malinês deveria fazer parte de uma turma de Integração Inversa não aconteceu por ser visto como “deficiente”, mas sim em virtude de ser um excelente aluno, “praticamente um brasileiro”. Ele fazia parte do quantitativo de 15 alunos e, não, dos três. Mesmo que fosse visto como “praticamente um brasileiro” e não um “deficiente”, a (in)visibilidade era a mesma, pois o escopo não era fazer com que suas singularidades fossem visibilizadas e contribuíssem para que todos, nacionais e “não-nacional”, aprendessem juntos culturas e línguas diferentes. A finalidade de sua matrícula na turma foi atender o quesito de 15 alunos terem consideráveis conhecimentos, inclusive de LP.

No que tange à minha experiência com as ditas turmas “piores”, a turma de Integração Inversa que fiquei seguia a mesma composição e quantidade de estudantes, com exceção de não ter alunos na condição de I e/ou R na época. Digo que ao contrário de ser “prejudicada” por ter “escolhido” aquela turma, na verdade fui agraciada. O contato com a diversidade, com diferentes tipos de dificuldades e de conhecimentos permitem um trabalho totalmente diferenciado, o que fez com que no ano seguinte, mesmo não sendo a professora mais nova da escola e podendo realmente escolher entre mais ofertas de turmas existentes, preferi novamente lecionar junto de uma turma de Integração Inversa.

Quanto ao Desconhecimento de Alunos na condição de I e/ou R em Sala de Aula, no que se refere às turmas de EF do *Grupo “A”* há dois casos que requerem atenção. Um deles é exatamente na turma do professor Lomani, o qual recebeu a aluna de RDC no 3º ano do EF e não foi avisado tampouco recebeu orientações básicas em como desenvolver as atividades com a estudante, o que pode ter influenciado na retenção da mesma. Cumpre dizer que o professor Lomani escolheu a turma no início do ano sem que a aluna estivesse incluída, visto que essa foi matriculada e começou a frequentar a escola após algumas semanas do início das aulas. O segundo caso aproxima-se do primeiro, justamente porque o professor Padma não recebeu o aluno oriundo de Bangladesh no início do ano letivo. O referido estudante não constava na listagem inicial da turma de 3º ano do EF, porém, após um período de licença médica de 15 dias o professor retornou para suas atividades e encontrou um novo aluno em sala de aula. Especificamente sobre esse caso, foi uma experiência traumatizante para o professor Padma, já que não foi avisado em seu retorno de que um estudante na

condição de I e/ou R havia sido matriculado em sua turma, todavia, não podemos esquecer que provavelmente também tenha sido um abalo para o estudante.

Particularmente no caso do aluno proveniente de Bangladesh citado, por ter chegado à turma e inicialmente ser atendido por um professor em regime de contrato temporário, o qual cobria o afastamento por motivos de saúde do professor Padma, de certa forma passou por um processo de “abandono” pois dentro de 15 dias aquele primeiro professor deixou a sala e um docente “estranho” entrou. Para Ramos (2007, p. 369) são as crianças que mais sofrem com as rupturas espaciais e temporais, dificuldades, transformações, mudanças psicológicas, biológicas, culturais, linguísticas e sociais advindas do processo migratório. Além disso, também ficam expostas às regras de convivência nos novos relacionamentos, culturas e línguas que funcionam de maneira diferente do que estavam acostumadas. Isto posto, confirma exatamente o desespero do professor Padma em relação às atitudes e à forma agitada que o aluno oriundo de Bangladesh demonstrava quando o encontrou, chegando a rejeitá-lo num primeiro momento. Portanto, é inegável que foi mais um choque para o estudante que talvez já estivesse afeiçoado ao professor anterior e, novamente, passou pelo sentimento de perda e mudança.

Também no *Grupo “A”*, mas em uma turma de EJA, o docente Orinoco recebeu uma aluna venezuelana sem ser avisado, pois foi matriculada após o início das aulas, causando certa insegurança por parte do docente em como agir com a estudante. O que o ajudou foi o fato de ser uma relação entre professor-aluno adultos e o docente compreender basicamente o espanhol, contudo, mesmo assim foi perceptível que não foi uma situação fácil para o professor. Dentre os três professores do *Grupo “A”* aqui citados, sem dúvida nenhuma foi o docente Padma quem mais enfrentou dificuldades, tomando em conta o desconhecimento da presença do aluno em sala de aula aliado ao fato de que o mesmo se comunicava apenas na sua LM, o bengali, língua totalmente desconhecida pelo professor.

Quanto ao *Grupo “B”* foi possível constatar mais casos em que os professores não tiveram conhecimento de que receberiam alunos na condição de I e/ou R em turmas do EF, se comparado com o *Grupo “A”*. Nada justifica mas talvez possa ser uma realidade “normalizada” nos Anos Finais do EF dada a compreensão de maior autonomia dos estudantes e de contato menos aproximado entre professor-aluno, em

razão de os docentes permanecerem por menos tempo com os aprendentes já que compõem o grupo de educadores de disciplinas específicas e cumprem suas atividades em várias turmas dentro da mesma escola. Um deles já foi aludido anteriormente devido ao fato de seu Tempo de Atuação e Atuação Recente serem os mesmos, posto que no primeiro ano de prática docente também teve sua primeira experiência com alunos de outros países. Trata-se do professor Agno que por ser docente em regime de contrato temporário, não teve direito à “escolha” e ficou com uma turma de 6º ano “G” do EF e outra de 7º ano “A” do EF.

Ressalto que em ambas as turmas o professor Agno afirmou total Desconhecimento de Alunos na condição de I e/ou R em Sala de Aula e nem mesmo recebeu apoio dos demais profissionais da escola para suprir as suas necessidades de ensino tal qual as de aprendizagem de tais estudantes, sobretudo por sua recente atividade como professor. Da mesma forma como aconteceu com o professor Padma, o aluno de RDC do docente Agno utilizava apenas gestos e nenhuma língua para a comunicação, além de apresentar resistência na aprendizagem da LP e externar atitudes violentas com os demais colegas. Vale retomar o fato de que o aluno mencionado estava “repetindo” o 6º ano do EF e matriculado em uma turma percebida como problemática, o que acredito ser compreensível diante das atitudes do aluno, tanto de resistência em aprender a LP como nos atos destacados como violentos pelo professor Agno. Consoante Ramos (2007, p. 370), “Muitas destas crianças e jovens acumulando insucessos (...) fecham-se, por vezes, em atitudes anti-sociais (sic), de violência e rejeição e organizam-se em culturas e grupos de resistência, dentro e fora da escola, reproduzindo e aumentando as situações de exclusão social (...)”.

Aproximadamente ao que aconteceu com o professor Agno sobreveio no caso do professor Madeira, o qual também atuou em regime de contrato temporário e teve Atuação Recente junto a dois alunos na condição de I e/ou R em turmas de 8º ano do EF, em 2019, sem ser informado e orientado de que receberia tais estudantes. Um aluno era proveniente da Bolívia e recém chegado enquanto a outra era advinda da Venezuela, contudo estava há mais tempo no Brasil. Em decorrência de o estudante boliviano ter pouco tempo no país, se comunicava apenas em espanhol e apresentava mais dificuldades de aprendizagem do que a aluna venezuelana, a qual também era

diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). No entanto, devido ao maior tempo em que essa vivia no Brasil, conseguia avançar nas atividades em LP. O professor Madeira denotou sua indignação sobre não ser avisado por ninguém da escola que receberia tais alunos, em virtude de a informação chegar somente em relação a casos de estudantes com TDAH, Autismo ou Síndrome de Down, para citar alguns. Todavia não é algo que se confirma no que diz respeito a estudantes na condição de I e/ou R, visto à (in)visibilidade atribuída aos mesmos e explicitamente identificada no exemplo da aluna venezuelana. No primeiro momento em função de começar a frequentar as aulas do docente Madeira sem que o mesmo recebesse qualquer tipo de informação a respeito de sua presença, nacionalidade, do percurso migratório e educacional vivido antes de viver no Brasil. Em segundo lugar dado que recebia atendimento da equipe de apoio da escola particularmente por ser diagnosticada com TDAH, não em decorrência de possíveis singularidades advindas de sua identidade linguística e cultural.

Outra situação entre os professores de EF do *Grupo "B"* refere-se ao docente Chavón, o qual também recebeu alunos na condição de I e/ou R sem ser avisado. Este professor tem considerável Tempo de Atuação, porém, a primeira experiência com os alunos em questão é recente, em 2019, ano no qual recebeu três alunos. Entre os estudantes, dois eram provindos da Colômbia sendo um diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista e matriculado numa mesma turma de 8º ano do EF junto de outra aluna vinda da República Dominicana. O terceiro aluno, também de origem colombiana, estava matriculado no 9º ano do EF. Igualmente ao caso do docente Madeira o professor Chavón somente foi avisado sobre a presença do aluno diagnosticado com autismo. Em função de tal diagnóstico enquanto deficiente tinha o apoio de um Educador Social, o qual acompanhava-o em sala de aula, além de ser atendido pela equipe de apoio na Sala de Recursos. Mais uma vez é possível comprovar a visibilidade aos alunos na condição de I e/ou R em função de terem ou não uma deficiência. Opostamente ao caso do aluno malinês do docente Bani, do *Grupo "A"*, o qual ganhou visibilidade por ter considerável conhecimento da LP, os estudantes de origem venezuelana e colombiana atendidos respectivamente pelos professores Madeira e Chavón somente foram "vistos" devido às suas deficiências diagnosticadas. Nos três casos, a (in)visibilidade diante de serem alunos provenientes

de países com língua e cultura diferentes da brasileira se manteve (Diniz & Neves, 2018; Ramos, 2007; Wielewicki, 2017).

Com relação aos docentes do *Grupo “B”* atuantes na EJA cito o caso do professor Pilcomayo, o qual confirmou que não foi avisado da presença de um aluno haitiano em sala de aula. O desconhecimento da existência de um estudante de outra nacionalidade ocasionou algumas falhas na avaliação que o docente fez sobre a aprendizagem do aluno, dado que levou cerca de um mês para identificar que aquele não era brasileiro. De maneira semelhante ao que aconteceu com os professores Madeira e Chavón, o docente Pilcomayo soma sua realidade de desconhecimento da presença de estudantes na condição de I e/ou R em sala de aula ao fato de que somente é avisado em situações que alunos com deficiência estarão nas turmas nas quais atuará.

É possível dizer que assim como o professor Padma foi quem sofreu maiores dificuldades devido ao Desconhecimento de Alunos na condição I e/ou R em Sala de Aula no que se refere ao *Grupo “A”*, no *Grupo “B”* quem mais enfrentou dificuldades foi o docente Agno. Ademais, no tocante à essa realidade a leitura que faço é a naturalização da situação, pois além de os professores não serem avisados da existência dos alunos em discussão muitas vezes aqueles são percebidos como “deficientes”, confirmando a (in)visibilidade dada aos mesmos. É inaceitável pensar que ao serem identificados como “deficientes” talvez seja a única forma para se tornarem visíveis. Referente à minha percepção, carece ressaltar que a aprendizagem está fadada ao fracasso sob o pretexto atrelado aos alunos na condição de I e/ou R de que “não são”, “não fazem” e “não conhecem” (Diniz & Neves, 2018, p. 100).

O fato de os professores não serem avisados, gerando o desconhecimento dos sujeitos em tela nas salas de aula parece não se tratar de descuido ou não reconhecimento dos mesmos por profissionais que anteriormente aos docentes os receberam na escola. Com suas devidas exceções, percebo de maneira totalmente contrária porque ao conhecerem o desafio que chegará às salas de aula e aos professores, é dada a (in)visibilidade aos alunos na condição de I e/ou R, precisamente para que o discurso da “falta” e do “fracasso” esteja preso somente a esses sujeitos. Nós, educadores, culpabilizamos os alunos por uma “falta” que não é deles. Sabemos que não apresentamos as condições para desenvolver práticas de

ensino adequadas junto de tais estudantes, então preferimos omitir a nossa incapacidade (nossa “deficiência”) ao difundir a “inaptidão” que atribuímos aos mesmos. Depois disso alegamos que o baixo rendimento escolar dos alunos tem ligação com problemas intelectuais e psicológicos, assim patologizamos a Educação ao transferir nossa responsabilidade para profissionais da Saúde. O não rendimento e a não evolução “padrão” na aprendizagem é justificada por possíveis deficiências, como intelectual, autismo, dislexia, entre muitas outras ridiculamente “implantadas” por nós na Educação. A patologização do ensino, particularmente no que se refere aos alunos na condição de I e/ou R, se torna explícita quando estes são matriculados em turmas nas quais já existam estudantes diagnosticados com deficiência, conforme ficou devidamente demonstrado nos casos aqui discutidos. Faz-se crucial frisar que nem sempre o que está garantido por meio de leis se efetiva na prática, principalmente quando se fala em Inclusão e em Salas de Recursos capazes de atender as dificuldades de aprendizagem de estudantes das mais diversas “deficiências”, pois dificilmente as estruturas física e humana disponíveis conseguem desenvolver um trabalho de qualidade, eternizando o discurso da “falta”, da (in)visibilidade e do (des)conhecimento dos estudantes em discussão (cf. Diniz & Neves, 2018; Wielewicki, 2017).

### **7.3 Dificuldades no Ensino a Alunos na condição de I e/ou R**

Perpassando os aspectos anteriormente explorados e, considerando que o contexto de investigação é voltado justamente para o desafio do ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R, uma das principais dificuldades na Prática Educativa destacadas pelos docentes é como ensinar a LP para falantes de outras idiomas, dado que a *Diversidade Linguística* é vista como uma barreira para a maioria dos professores. Logo, a presente Categoria está intrinsecamente ligada ao Desconhecimento da LM dos Alunos e à nossa incapacidade de desenvolver Aproximações da LP com a LM dos Alunos. Acrescento a isso a também difícil tarefa de utilizar a aproximação do Português com outras línguas que possivelmente os estudantes tenham algum conhecimento, o que de certa forma servirá de língua ponte para a comunicação.

### **7.3.1. Desconhecimento da LM dos alunos vs aproximações da LP com a LM dos alunos**

É relevante reforçar que estes dois aspectos se inter-relacionam especificamente no que tange à base da LM dos alunos na condição de I e/ou R. Por vezes, porém, há o total desconhecimento de qual seria a real LM dos estudantes, muito influenciada pela supervalorização de línguas consideradas privilegiadas e geralmente utilizadas como idioma oficial nos países de origem dos estudantes. Por esse motivo, qualquer tipo de aproximação entre as línguas fica inviabilizada, influenciando diretamente nas dificuldades apresentadas pelos professores para o ensino da LP. Por outras palavras, dependendo da falta de conhecimento no quesito “base” da LM do aluno, ao invés de alcançar aproximações enfrentaremos afastamentos (cf. Ançã, 2005, 2006).

Com relação ao *Grupo “A”*, tanto nos Anos Iniciais do EF quanto no Primeiro Segmento da EJA, há professores que relataram menor dificuldade para o ensino da LP para falantes de outras línguas haja vista que receberam estudantes oriundos de países como Venezuela e Argentina (hispanofalantes), respectivamente Bermejo no 2º Ano do EF e Orinoco no Primeiro Segmento da EJA. Tal realidade proporcionou menor insegurança, no entanto, ainda assim existiam dificuldades de comunicação.

## **11. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bermejo** P: Foi no ano passado com o aluno da Venezuela. Quando eu ingressei aqui na escola ele já estava e quando eu soube que ele não era brasileiro, na verdade eu fiquei um pouco preocupado com o receio do idioma né! (...) só que para minha surpresa ele já dominava bastante a Língua Portuguesa porque ele foi alfabetizado aqui nessa escola, no ano anterior (...).

(...) Quando eu a recebi, eu fiquei um pouco preocupado, justamente porque o 2º ano é uma série que a gente tem que trabalhar conteúdos, mas tem que fixar aquilo que eles trouxeram do 1º ano, a questão do letramento, da leitura, da escrita, das sílabas mais complexas com três letras, no caso uma vogal (...) Eu tentei a princípio conversar com ela em português, meio um 'portunhol', mas ela falava muito pouco, na verdade quase nada. Mas ela entendia o que

eu pedia, as solicitações que eu fazia (...) porque a minha preocupação era ela ser uma criança de 7 anos que não domina o idioma no meio de uma classe de outras crianças que falam aquele idioma, onde tem palavras mais informais que ela não conhece (...) (...) mas ela é muito tímida, fala pouco ainda.

**Orinoco** P: (...) a minha maior dificuldade é realmente de comunicação com ela. É lógico que o espanhol é um pouco mais fácil e mais próximo e aí a gente se entende, mas é realmente a dificuldade de comunicação.

Especificamente em relação ao docente Orinoco, por se tratar de uma turma da EJA, fez com que a atuação com a aluna se tornasse menos complicada já que era adulta, se comparada com a realidade do professor Bermejo que recebeu uma criança. Conquanto, tal comparação não descaracteriza a compreensão do docente Orinoco de que havia dificuldades no ensino da LP. Por mais que os professores anteriormente citados não tenham enfrentado demasiada dificuldade para o ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R falantes de outras línguas, exatamente por conhecerem basicamente o espanhol, mesmo assim não houve práticas sistematizadas de Aproximações da LP com a LM dos alunos, voltando o ensino nomeadamente para práticas de alfabetização em LP. Todavia, tanto um quanto o outro, em raras exceções, desenvolveram algumas tentativas.

## **12. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bermejo** P: Eu já fiz algumas vezes, mas não muito (...) Teve até uma vez que eu coloquei uma música em espanhol, que eu encontrei no aplicativo, e os demais alunos acharam interessante porque podem aprender alguma coisa em espanhol com a colega. (...) Às vezes eu estou dando uma aula e pergunto para ela como é em espanhol, sendo que umas duas vezes ela falou. Imagine que quando um aluno ainda não está alfabetizado, ele se sente um pouco excluído, imagine você com outro idioma.

**Orinoco** P: Sim. Sim. Às vezes a gente fala uma coisa e ela fala que lá se fala de tal jeito.

A diferença dos sons, então lá se pronuncia de um tal jeito e aqui de uma tal forma. É bem mais fácil. Ela aprende muito mais rápido.

Para além dos docentes supracitados, há aqueles do *Grupo "A"* que se depararam com línguas afastadas tipologicamente da LP. Contudo, em decorrência de a LM identificada pelos professores, na sua maioria, ser aquela entendida como a língua oficial dos países de origem dos alunos, os docentes a seguir não se enquadram entre aqueles atuantes junto a sujeitos falantes de línguas não-românicas justamente porque revelaram a compreensão de os estudantes terem como LM o francês e o espanhol. Inicialmente trago o relato dos docentes Bani, Artibonite e Casamansa. O primeiro atuante em uma turma do 3º Ano do EF e os dois últimos na 1ª e 2ª etapas do Primeiro Segmento da EJA, na devida ordem.

Presumo que devido aos alunos malinês, haitiano e senegalês viverem no Brasil há alguns anos e a comunicação oral já ocorrer em LP, foi um fator que trouxe menores dificuldades aos professores para o ensino do português. Porém, é perceptível que as possíveis Aproximações da LP com a LM dos alunos não ocorriam, principalmente devido ao agravante de que os docentes não tinham conhecimento da real LM dos estudantes.

### **13. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bani** P: (...) me deram a lista e falaram que eu teria um aluno do Mali. Aí eu falei: 'Nossa! Que língua que fala no Mali? Meu Deus!'. Como a gente fica nesse reduto... E ficava pensando em como que ele se comunicava e como eu ia fazer porque era um terceiro ano (...) e me falaram que ele era muito tranquilo e já falava o português (...) No Mali a língua é o francês, mas eu acho que eles sabem o inglês também (...) Eu acho que ele fala português. Ele nunca expressou, tanto que eu perguntei outro dia: 'Você fala francês?' E ele disse que sabia poucas coisas em francês. Disse que sabia 'bom dia'; 'boa noite' e 'contar até 10'. Poucas coisas!

(...)

(...) percebi que algumas coisas da escrita ainda não estavam bem consolidadas. É óbvio porque ele está em processo de alfabetização ainda, é mais no uso dos conectivos, às

vezes ele confunde o masculino e o feminino, mas são erros muito pequenos.

**Artibonite** P: (...) Eram Haitianos (...) que falavam o inglês que a gente não fala.. (...) Mas como eles já misturavam muito com o português, a impressão que eu tinha era que fosse espanhol.

**Casamansa** P: Do Senegal (...) a língua de lá é o francês (...) mas eu acho que ele tem uma outra língua materna também. Mas eu não tenho muito contato, porque ele chegou tem pouco tempo, mas ele já 'tá' no Brasil há 10 anos (...) Ele fala bem, mesmo que ainda tenha algumas dificuldades com as conjugações, mas na escrita ele vai super bem. Mais é as conjugações mesmo.

Particular atenção ainda precisa ser dada aos professores Yangtzé, Autrou e Amur que trabalharam com alunos de origem chinesa e não encontraram nenhuma possibilidade para realizar Aproximações da LP com a LM dos alunos, pois nem mesmo a comunicação oral era estabelecida entre professores e alunos. Quando acontecia era por meio de gestos ou tradução, visto que falavam apenas o mandarim – língua tipologicamente afastada da LP. Ou, ainda, quando alguns deles sabiam o inglês e o docente conseguia entender basicamente o que queriam dizer.

#### **14. RELATO DOS PROFESSORES**

**Yangtzé** P: A minha maior dificuldade, no início, era quando eles chegavam sem saber nada, sem saber uma palavra no nosso idioma (...) Às vezes eles precisavam falar alguma coisa comigo e era no gesto ou então em alguma palavra em inglês que eu pudesse entender (...) É muito difícil a língua deles! Muito!  
(...) Não! Não! Não era possível (...) Não foi uma atividade programada, mas teve vezes do aluno escrever no quadro. Eu escrevi 'boa noite' e ele escreveu 'boa noite' na língua dele, no mandarim.

**Autrou** P: Sabe, sei lá...é impotência de saber o que fazer com esse aluno, porque o aluno que chega aqui analfabeto, eu tenho ferramentas e estratégias de como começar. E com esse aluno, eu me sinto impotente.

**Amur** P: A maior dificuldade que eu encontro é que quando a gente vai aprender uma nova língua, a gente precisa fazer o tempo todo uma interlocução da LM com a outra língua. A gente 'tá' o tempo inteiro traduzindo 'pra' aprender, porque é assim que a gente estuda inglês, espanhol, a gente aprende uma palavra na outra língua e você

sabe o significado no seu idioma, mas não tem como eu fazer isso com ele 'pra' isso se tornar significativo 'pra' ele, então ele reconhece o alfabeto, ele consegue reconhecer algumas palavras, mas o vocabulário dele é muito restrito, então muitas palavras ele não compreende o significado e eu não sei como explicar isso 'pra' ele, já que eu não consigo expressar isso na língua dele. Ele precisaria de um tradutor, de uma pessoa que realmente conhecesse do mandarim 'pra' 'tá' inserindo ele.

Linearmente, o professor Padma relatou sérias dificuldades para o ensino da LP para seu aluno dado que falava apenas o bengali, idioma desconhecido para o professor e afastado tipologicamente da LP, não sendo possível Aproximações da LP com a LM do aluno.

## 15. RELATO DOS PROFESSORES

**Padma** P: Se eu não sei me comunicar, é complicada a socialização, não é? Então foi mais nesse sentido (...). Agora, como é que eu faço esse link da nossa língua com a dele 'pra' alfabetizá-lo? É complicado, né! Então eu penso que se tivesse alguém que soubesse o 'dialeto' dele...  
(...)  
(...) Não! Não tem como aprender (...) É só comigo mesmo e eu não entendo é nada. Desculpa!

Na mesma esteira, as dificuldades apresentadas para o ensino da LP para alunos na condição de I e/ou R falantes de outras línguas, também estão presentes na Prática Educativa de mais dois professores do *Grupo "A"*. Papel de relevo é preciso ser dado a esses últimos docentes, Lomani e Uele, pelo fato de que ambos atenderam a mesma aluna, a qual entendiam que tinha como LM o francês porque era oriunda de RDC. Os dois docentes lecionaram na mesma CRE, porém em escolas e anos diferentes, embora no mesmo nível de aprendizagem, já que a criança ficou retida no 3º ano do EF em função de o docente Lomani não ter encontrado possibilidades para avançar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da aluna.

## 16. RELATO DOS PROFESSORES

**Lomani** P: A principal dificuldade é exatamente isso, porque como é alfabetização, o 3º ano é o final do ciclo, então os alunos já têm que saber ler, 'pra' só 'aprimorizar' algumas coisas, então foi difícil porque ela não sabia a língua. Tinha dificuldade 'pra' escrever. Aí eu tive que voltar o conteúdo todo. Eu acho, assim, que ela deveria ter sido matriculada no 1º ano, porque...até 'pra' aprender os fonemas e tudo. Foi difícil por isso!

(...) Fala francês. Foi difícil no início (...) Fiquei o ano todo (...) Não está no quarto ano, porque ela reprovou! (...) ela não tinha a menor condição de ir 'pro' quarto ano, porque ela não conseguiu.

Em suma, após a aluna permanecer por um ano numa turma de 3º ano do EF com o professor Lomani, ao final daquele ano ficou retida já que não alcançou os resultados esperados para alunos desse nível de ensino. Conseqüentemente, os pais transferiram a aluna e no ano de 2019 foi matriculada em outra escola da mesma CRE, na qual passou a frequentar novamente uma turma de 3º ano do EF, ao ser atendida por outro professor. Do mesmo modo, o docente Uele afirmou que a LM da aluna era o francês, mantendo dificuldade para desenvolver Aproximações da LP com a LM da aluna.

## 17. RELATO DOS PROFESSORES

**Uele** P: Ela fala francês (...) (...) A dificuldade que eu encontro é a dificuldade que ela tem, de não estar no mesmo ritmo da turma, por não estar alfabetizada! (...) Ela é uma menina muito ativa! Eu vejo ela, assim, muito esforçada. Vejo que o tanto que ela já avançou, é tudo mérito dela mesmo! Lógico que eu ajudo, mas se ela não quisesse, ela não... (...). As operações matemáticas, ela não erra uma! Multiplicação, que eles 'tão' vendo agora, então ela já domina tudo. Faz direitinho! Então, assim, essa criança é uma possível retida do terceiro ano? Pela lógica de todos os alunos seria, mas eu não vejo desse lado (...) É uma exclusão isso!

Os professores pertencentes ao *Grupo "B"*, seja dos Anos Finais do EF seja dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA também enfrentaram dificuldades com o ensino da LP para alunos na condição de I e/ou R falantes de outros idiomas, já que

as relações foram marcadas pelo Desconhecimento da LM dos alunos e a improvável Aproximação da LP com a LM daqueles, mais uma vez demonstrando a incisiva influência da supervalorização de línguas mais conceituadas e utilizadas como idioma oficial nos países dos quais seus alunos são oriundos. Entre os professores do *Grupo “B”* que encontraram menor dificuldade para o ensino da LP aos alunos em apreço, da mesma forma como ocorreu com os docentes do *Grupo “A”*, estão aqueles que atuaram junto a estudantes hispanofalantes que coincidentemente também foram dois professores, Madeira e Chavón.

Destaco o fato de que mesmo desenvolvendo suas Práticas Educativas junto a alunos na condição de I e/ou R hispanofalantes, os professores não caminharam para o aspecto das Aproximações da LP com a LM dos alunos, principalmente devido aos estudantes já se comunicarem de forma básica em LP, o que permitiu aos professores avançarem com o conteúdo em LP, até mesmo porque não se sentiam devidamente aptos para realizar as aproximações entre a LP e LM dos alunos.

## **18. RELATO DOS PROFESSORES**

**Madeira** P: Primeiro é a questão linguística. O aluno, muitas vezes, ele não me entende e pede ‘pra’ que eu repita ou fale mais devagar. Muitas vezes ele pede isso em espanhol mesmo (risos). O ‘portunhol’ a gente consegue, às vezes, até se virar, né! A escrita dele é muito complicada, porque eu não consigo entender. Eu sei o que ele quer dizer, mas eu não posso classificar como uma boa escrita, então a nota dele decai imensamente, porque ele não consegue escrever em LP. Ele mistura. Ele faz uma ‘misturanga’ com o espanhol e o português, enfim, ele não consegue se comunicar de forma escrita e nem verbalmente. E depois, também é questão de formação, porque como a minha formação não é na língua espanhola, também me sinto um pouco frustrada de não conseguir ajudar esse aluno (...) A menina já consegue se comunicar cinquenta por cento (50%) melhor que ele. Ele é o que chegou esse ano.

**Chavón** P: Não tenho tido dificuldade com eles. O do 9º ano, que é da Colômbia, é um aluno muito bom e muito responsável. É um garoto que se destaca no interesse pela aula. O autista (também da Colômbia) tem interesse. Ele tem dificuldades, mas a gente adequa a matéria ‘pra’ ele. Ele tem um Educador Social junto com

ele. A da República Dominicana, ela é tranquila e tem dominado bem o português (...) Você nota um pouco de sotaque francês, mas ela fala bem o português.

## **19. RELATO DOS PROFESSORES**

**Madeira** P: Não! Não! (...). Eu não me sinto preparada! É um desafio! (...) Ele se comunica em espanhol e os meninos adoram e ficam pedindo 'pra' que ele fale outras palavras e tal. Eles sim fazem essa comparação. A comparação das línguas. Como que você fala isso ou aquilo na sua terra... Aí ele fala. E pergunta como os colegas falam aqui. Eles fazem uma comparação! Eles são curiosos. Os outros ficam curiosos em relação aos 'estrangeiros'.

**Chavón** P: Tem algumas coisas que eles não compreendem, mas é mais os regionalismos. Na turma do aluno colombiano, fizemos um paralelo de palavras em espanhol e que estão sendo adotadas por brasileiros. Tem uma palavra, por exemplo, que nós falamos 'valorizar' e eles falam 'valorar'. Então são algumas palavras que estão migrando para o nosso idioma. E umas outras palavras do francês que a gente usa no português.

Com exceção dos docentes anteriormente citados, há professores do *Grupo "B"* que mantiveram contato com línguas tipologicamente afastadas da LP, mesmo que alguns também tenham recebido alunos hispanofalantes e, também, de Língua Francesa. Cumpre ressaltar que a LM percebida pelos docentes, na sua maioria e do mesmo jeito que os colegas anteriores, foi aquela conhecida como sendo a língua oficial dos países aos quais os alunos são procedentes.

Num primeiro momento trago o relato dos professores Pilcomayo, Jarmuque e Ubanguí, pois seus alunos já conseguiam se comunicar de forma básica em português.

## **20. RELATO DOS PROFESSORES**

**Pilcomayo** P: Com o aluno haitiano, era algo muito bom. No dia a dia ele era um dos melhores alunos da sala, inclusive. Ele fazia tudo e era estudioso e tal (...) Quando ele fazia trabalhos redacionais, às vezes tinham muitas palavras escritas com 'K', 'Y', uma forma de escrever que era diferente do nosso padrão linguístico. Que

provavelmente era de lá, não sei dizer especificamente, mas certa vez ele me esclareceu que 'tava' escrevendo, no texto, o nome de cidades do país dele. Aí eu não consegui identificar e cheguei a diminuir um pouco a nota dele, por ele escrever com muitas consoantes e vogais que fugiam da nossa estrutura gramatical (...) Não foi possível fazer aproximações. Só da parte dos alunos, eles faziam algumas vezes.

**Jarmuque** P: (...) Porque por escrito eles até se saem um pouco melhor, mas a oralidade eu tive mais dificuldade, talvez porque eu também não domine o espanhol, embora eu ache a língua até parecida, com alguma proximidade, mas eu achei muito difícil a oralidade, no começo. Agora as coisas já vão se acomodando né!

E: Dois são o espanhol (Bolívia e Venezuela) e qual a língua materna do aluno da Jordânia?

P: Sabe que eu não sei. Não perguntei! Vou perguntar (...) Eu acho que é árabe.

E: E da base do espanhol, que é um pouco mais próxima, você consegue fazer alguma abordagem?

P: Faço sim. Sempre que possível eu faço o link, né? Tento mostrar a semelhança com o português. Como é que a gente usa aqui. Por que é dessa forma. Quando eu tenho a oportunidade, eu falo.

**Ubanguí** P: Ele tinha o domínio do francês. Tinha o domínio do inglês. Falava, com certeza, 'dialetos' que eu não sei o que é, se era 'muçulmano' ou o que era. Como você vai fazer um comparativo? Uma abordagem da língua materna?

O professor Pilcomayo recebeu um aluno que já se comunicava consideravelmente bem em LP, entretanto, o docente reportou algumas dificuldades do estudante relacionadas com a parte escrita e afirmou que não conseguiu desenvolver *Aproximações da LP com a LM* do aluno. No que se refere ao professor Jarmuque, recebeu um aluno cuja LM (árabe) é afastada tipologicamente da LP mas o estudante também se comunicava em português. Já o docente Ubanguí deixou claro que não sabia qual era a LM de seu aluno de RDC e demonstrou até mesmo certo menosprezo por essa língua. Mais uma vez é notório que o *Desconhecimento da LM* dos alunos não impulsionou possíveis *Aproximações da LP com a LM* dos mesmos.

Por fim, ainda com referência aos professores do *Grupo "B"*, há aqueles atuantes junto a estudantes cuja LM é tipologicamente afastada da LP, na devida ordem, Drá e

Bia. O primeiro é professor do 2º/3º Segmento da EJA e o segundo do 9º Ano do EF, com o agravante de que os alunos ainda não se comunicavam de nenhuma forma em português. A exceção fica por conta do docente Agno, o qual acreditava que a LM de seu aluno era o francês (língua próxima da LP), mas, ainda assim não conseguiu *Aproximações da LP com a LM* do mesmo, talvez porque realmente a Língua Francesa não fosse a LM do estudante, além daquele não se comunicar em LP ou em qualquer outro idioma.

## 21. RELATO DOS PROFESSORES

- Drá** P: Na primeira foi bem tranquilo, pois a aluna haitiana deu a sorte que tinha um professor que falava francês e ajudava muito ela na escola (...). Esse outro aluno, o marroquino 'tava' sozinho, porque ele já era adulto e não tinha ninguém 'pra' ajudar e não falava português. Era tudo bem complicado (...) Ele fala árabe e inglês. (...) não consegui fazer isso. Ele fez e aprendeu, talvez ajude, né! Mas eu, como professora, não consigo saber qual seria o método melhor.
- Bia** P: Tanto 'pra' um quanto 'pro' outro, meus alunos ganeses, que não falam o português, a dificuldade é explicar mesmo a matéria, porque eu não consigo conversar com eles. Olhar 'pra' ele e explicar. Ele vem e traz o caderno 'pra' eu ver. Eu vejo que ele copiou tudo do quadro, mas tem muita dificuldade 'pra' responder. Responde usando o 'corretor', o tradutor na verdade (...) eu vejo muito esforço e empenho dele, mas eu explicar a matéria 'pra' ele igual eu explico 'pros' meninos... e até 'pro' meu aluno venezuelano que falava e escrevia em português e 'pra' aluna paquistanesa, eu não conseguia. Então a dificuldade maior que eu tenho é eu sentar com eles e conversar sobre a matéria igual eu converso com os outros alunos (...) Eles devem fazer. O cérebro deles deve fazer o tempo todo, de tentar associar uma coisa com a outra.
- Agno** P: (...) ele fala francês (...) eu tentei me comunicar com ele de todo o jeito, mas ele não fala nada (...) Nas Filipinas é uma língua, assim, muito...até o alfabeto... (...) se comunica bem melhor em português...Ela entende.

É perceptível que o professor Drá trabalhou com uma aluna haitiana enquanto atuava no EF, o que aparentemente não trouxe dificuldades porque havia outro colega

docente que falava francês e ajudava a aluna. Já seu aluno oriundo de Marrocos foi atendido na EJA, mas se comunicava apenas em árabe e inglês. Quanto ao docente Bia, além de ter atuado com um aluno hispanofalante advindo da Venezuela também recebeu um aluno do Paquistão e outros dois de Gana. Cabe ressaltar que esses últimos docentes do *Grupo "B"* tiveram maior dificuldade no ensino da LP para alunos na condição de I e/ou R reforçado pelo aspecto de que os estudantes não apresentavam nenhum domínio da LP e os docentes não se sentiam capazes de fazer um trabalho que envolvesse a Aproximação entre a LP e a LM dos alunos, porém, identificaram que era algo que os estudantes faziam por eles mesmos.

### **7.3.2. Interpretação e Discussão da Categoria 7.3.**

É imprescindível assinalar que independentemente da LM dos estudantes ser tipologicamente próxima ou afastada da LP, tanto os professores do *Grupo "A"* quanto aqueles do *Grupo "B"* enfrentaram dificuldades para ensinar o português a alunos na condição de I e/ou R falantes de outras línguas, visto que o *Desconhecimento da LM* dos alunos não permitiu o desenvolvimento de *Aproximações da LP com a LM*. Cumpre dizer que de forma semelhante alguns professores do *Grupo "A"* e do *Grupo "B"* receberam alunos hispanofalantes, por mais que estes também pudessem ter outras LM, mas era o espanhol o idioma de comunicação dos estudantes. Isso fez com que relatassem menos dificuldades para o ensino da LP, porém, ainda assim havia desconhecimento da base linguística dessa língua por parte dos docentes, o que impediu maiores possibilidades de aproximação entre as duas línguas.

No que tange à base linguística dos idiomas, o desafio consiste precisamente na compreensão de que é fundamental a abertura para novas concepções de língua, de ensinar e de aprender línguas e culturas diante das mudanças a nível mundial e nacional, cujas preocupações orientam-se para a elaboração de Políticas Linguísticas para uma Educação plurilíngue e pluricultural e, sobretudo intercultural, na qual é preciso repensar o papel da LP na sociedade e na escola, nomeadamente onde a *Diversidade Linguística e Cultural* estão fortemente presentes. Para tanto, ao levar em conta o Contexto Migratório atual se requer dos professores o conhecimento da biografia linguística dos alunos associada ao histórico de vida e de contextos pessoais

e sociais em conexão com as línguas que formam a identidade dos mesmos (cf. Ançã, 2005, pp. 37-39). Ademais, mesmo desconhecendo a LM dos estudantes e conhecimentos básicos da estrutura linguística dessas, quando os alunos adquiriam saberes elementares de português, os professores avançavam com os conteúdos programáticos de LP sem explorar outras possibilidades de ensino-aprendizagem que pudessem valorizar os conhecimentos diversos dos estudantes.

Entre os docentes do *Grupo "A"* atuantes tanto no EF quanto na EJA, foram os docentes Bermejo e Orinoco que receberam alunos na condição de I e/ou R, entre os anos de 2018 e 2019. O primeiro aluno do professor Bermejo frequentava a mesma escola desde o ano anterior e já se comunicava em LP, o que gerou menos dificuldades para o docente. No entanto, no ano de 2019 esse mesmo docente também trabalhou com uma estudante recém-chegada ao Brasil, a qual se comunicava apenas em espanhol, além de ser muito tímida. Especificamente com essa aluna o professor Bermejo enfrentou mais dificuldades, devido à estudante ter iniciado seu percurso escolar na Argentina nos anos anteriores, além de se comunicar com a família em espanhol. Por esse motivo o professor considerou mais complicado desenvolver atividades que permitissem *Aproximações entre a LP e a LM* da aluna.

No que diz respeito ao docente Orinoco, vale dizer que havia dificuldade devido à barreira linguística, ainda que o professor tivesse um conhecimento básico da Língua Espanhola, o que infiro ser nos aspectos da oralidade, não da escrita e da base linguística do espanhol. Certo é que em ambos os casos os professores se preocuparam em trabalhar com as questões de alfabetização em LP sem utilizar de *Aproximações entre a LP e a LM* das alunas. Nesse sentido, as possibilidades de atividades de caráter contrastivo podem favorecer a aprendizagem da LP por um estudante hispanofalante, no entanto, sem a intenção de correções mas de facilitação da aprendizagem (cf. J. D. Pereira, 2008; Reste, 2015, p. 17).

A esse respeito, por mais que as línguas espanhola e portuguesa sejam aquelas constatadas pela literatura especializada como o par de línguas latinas mais próximas, conforme Fialho (2005), as quais são interpretadas como aquelas mais fáceis de aprender se comparadas com o inglês ou o alemão, por exemplo, é necessário analisar que a semelhança entre as duas contribui num momento inicial de aprendizagem, contudo, pode prejudicar em níveis mais avançados. Neste caso específico a autora

aborda precisamente a aprendizagem do espanhol como LE, o qual em fase inicial gera a apropriação de uma Interlíngua que não seria a língua espanhola. Ressalta que por mais que seja uma fase obrigatória na aprendizagem e seja impossível negá-la, pelo viés de LM *versus* LE a fase de Interlíngua é interpretada como um sistema linguístico básico que se distingue tanto da LM quanto da LE. Assim, quando a aprendizagem evoluir para níveis mais avançados e complexos a compreensão de facilidade se esvanece, pois chegando aos denominados “falsos cognatos ou heterossemânticos” – vocábulos derivados do Latim que vêm de uma mesma origem, na qual a ortografia pode ser semelhante ou idêntica mas com significados (léxicos) totalmente diferentes –, as pessoas utilizarão um Portunhol para se comunicarem.

De outro modo, ao analisar o contato entre as duas línguas num perspectiva de línguas de convivência e sob um olhar de Sociolinguística Qualitativa (cf. M. Pessoa, 2018, p. 94), o que interessa é a variação linguística existente em ambas as línguas e a interação entre os sujeitos, em que o mais importante é “o que” e não o “como” se fala, o que na verdade é dizer que as línguas não têm função nem uso fora dos sujeitos que as falam. Destarte, a linguagem precisa ser concebida enquanto objeto social e de interlocução que possa estabelecer a comunicação num determinado contexto discursivo (cf. Kohle et al., 2021).

Concernente aos demais professores do Grupo “A” preciso destacar que aqueles com alunos na condição de I e/ou R cuja LM era o francês ou um idioma tipologicamente afastado da LP, as dificuldades foram ainda maiores. Muito embora tal realidade tenha sido um dificultador, caso os alunos já se comunicassem de maneira básica em LP, suas LM não costumavam ser acionadas, impedindo as *Aproximações com a LP*, que ao ocorrerem foram de maneira rasa. Os docentes que viveram essa realidade foram aqueles que receberam alunos do Mali, Haiti e Senegal; respectivamente Bani, Artibonite e Casamansa.

Um exemplo claro do que foi sobredito pode ser constatado no caso do aluno malinês, o qual apresentava boa desenvoltura com a LP e fez com que a LM do estudante não fosse devidamente explorada pelo professor. Embora seja crível dizer que o fato de o aluno já se comunicar em LP é o que contribuiu para com que o docente não identificasse tantas dificuldades, o próprio docente Bani afirmou que caso seu aluno malinês falasse apenas o francês ou outra LM que ele desconhecesse,

teria enfrentado problemas para ensinar a LP. Nada obstante, o docente relatou que o estudante apresentava algumas dificuldades relacionadas à escrita, ainda não consolidadas, demonstrando preocupação com o processo de alfabetização. Neste ponto, Cerqueira e Andrade (2004, p. 136) dizem que o envolvimento de um sujeito com as línguas vai além do somatório de idiomas que domina porque passa por contextos plurais, flexíveis e provavelmente desequilibrados, os quais constituem um repertório diversificado e dinâmico a serviço do sujeito em que possíveis erros passam a fazer parte de ferramentas utilizadas pelos aprendentes para estabelecer a comunicação. Assim, “(...) o contato entre a LM e a [Língua de Acolhimento] (...) ocasiona interferências linguísticas na aquisição de uma nova língua e/ou no seu aperfeiçoamento, considerando que a bagagem linguística que o indivíduo aprendiz traz é seu *start* para compreensão (...)” (Lopez, 2019, p. 259).

Com referência aos professores Artibonite e Casamansa, similarmente ao docente Bani não exploraram devidamente as *Aproximações entre a LP e a LM* dos estudantes, visto que esses também já se comunicavam basicamente em português. Ademais, ainda que o professor Casamansa tivesse conhecimentos básicos de francês estes não serviram de apoio para possíveis pontes e aproximações linguísticas. Insta reportar que o professor Artibonite chegou até mesmo a acreditar que a LM dos alunos haitianos era o espanhol, visto que era a língua que mais se aproximava da LP e também utilizada por eles para se comunicarem com o docente. Em nenhum momento o professor mencionou a possibilidade de falarem o crioulo.

Por sua vez, se os estudantes não apresentassem nenhum conhecimento de português, além de não haver *Aproximações entre a LP e a LM* dos alunos, também não ocorria o diálogo entre professor e aluno e o processo de ensino-aprendizagem ficava totalmente fragilizado. Foi a situação vivenciada pelos professores Yangtzé, Autrou e Amur, os quais afirmaram que a LM dos estudantes era o mandarim, confirmado pelo professor Yangtzé quando relatou que os mesmos se comunicavam por meio desse idioma e alguns também sabiam a Língua Inglesa. Em referência aos três professores acima mencionados, cabe retomar que o aluno do docente Amur enfrentava um processo de repetência, demonstrando que a barreira linguística afetou fortemente a evolução da aprendizagem do estudante. De acordo com Ramos (2007), alunos cuja LM é o mandarim costumam registrar maiores dificuldades no domínio da LP

adicionando a isso o fato de que o insucesso escolar (repetência) é um risco acrescido para crianças e adolescentes na condição de I e/ou R, dado as consequências psicológicas que podem advir de tal situação.

No tocante aos outros dois professores que receberam alunos chineses, por serem adultos e dominarem o uso de tecnologias, utilizavam diferentes aplicativos de tradução para acompanharem as aulas. Muito embora os alunos tivessem essa capacidade aguçada para o uso das tecnologias e o professor Yangtzé tenha citado o apoio de uma aluna proveniente da China que frequentava a escola há algum tempo, a qual ajudava tanto o docente quanto os alunos na tradução dos conteúdos para a LP, importa frisar uma percepção do docente Yangtzé sobre os estudantes na condição de I e/ou R de procedência chinesa, os quais somente se comunicavam em mandarim e ficavam restritos aos seus grupos de amizade compostos por alunos do mesmo país. A esse respeito Siguan (1996, p.132) refere que um sujeito que se encontra numa sociedade diferente da qual é originário, sofre uma dupla tensão. Primeiro devido ao fato de que mais terá que se integrar à nova sociedade quanto maior for a dependência desta para sua sobrevivência, contudo, existem diversas dificuldades para essa “integração”, como a própria recusa da sociedade de “acolhida” em se relacionar com indivíduos de outras culturas e línguas. Neste caso, tensionam os sujeitos na condição de I e/ou R a estreitarem as ligações de convivência com aqueles que compartilham da mesma cultura e língua, perpetuando, assim, pequenos “guetos” de exclusão. Para além dos três últimos professores citados, ainda há o caso do docente Padma que, igualmente, não conseguia fazer *Aproximações entre a LP e a LM* de seu aluno, em decorrência do idioma bengali ser tipologicamente afastado da LP e o professor não ter encontrado nenhuma forma de comunicação com o estudante.

Por fim, no *Grupo “A”* ainda há os professores Lomani e Uele, os quais atenderam a mesma aluna de RDC. Tal situação aconteceu posto que em 2018 o primeiro professor reteve a aluna no 3º ano do EF, a qual em 2019 foi atendida pelo professor Uele. Importa dizer que os dois últimos docentes tinham entendimento semelhante quanto à LM da aluna, pois acreditavam ser o francês, por mais que nenhum deles tenha efetivamente presenciado a fala, a leitura ou a escrita em tal língua por parte da estudante. Todavia, diferenciam-se no entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem da mesma, dado que Lomani acreditava que ela deveria

ter cursado o 1º ano do EF, já que não era alfabetizada em LP.

Do contrário, Uele tinha um pensamento totalmente divergente, pois defendia que a aluna não poderia ter ficado retida no 3º ano do EF, visto que possuía conhecimentos mais avançados em outras áreas do que os alunos brasileiros. A compreensão do professor Uele se aproxima da interpretação trazida por Wielewicki (2017) quando destaca que integrar não significa dizer que todos têm que alcançar os mesmos níveis de desempenho por meio de um percurso linear, principalmente se estivermos falando de crianças na condição de I e/ou R, as quais partiram de pontos diferentes e são as que se tornam extremamente vulneráveis aos processos migratórios. Neste quesito, “integrar” e “acolher” deveriam ser em primeira mão a capacidade de observar nos alunos os conhecimentos que não são devidamente aproveitados pela escola, precisamente se adquiridos em contextos escolares de cultura diferente da nossa. Contudo, o professor Uele confiava que a aluna sabia ler e escrever em francês, pautado pela fala da própria estudante ao dizer que se comunicava em francês porque veio da França. Vale ressaltar que seu país de origem é RDC e, provavelmente sua LM seja outra, dentre as várias línguas existentes naquele país. Tal compreensão ocorre devido ao relato do próprio professor, que depois de algum tempo no decurso da entrevista assumiu que a aluna realmente nunca falou ou fez leituras em francês. O docente afirmou que: “Uma vez eu pedi 'pra' ela trazer um livro 'pra' mim, que fosse em francês, mas aí ela disse que não tinha livro em francês. Não sei se ela não tinha ou se ela não queria trazer 'pra' ler 'pra' mim, enfim”. (Professor Uele). Diferenças à parte entre os dois docentes, a semelhança fica pela compreensão de que a aluna tinha como LM o francês, demonstrando que o *Desconhecimento da LM* da aluna influenciou na ausência de *Aproximações da LP com a LM* da mesma.

No caso específico de alunos atendidos por professores do *Grupo “B”*, também foram dois que trabalharam com alunos falantes de espanhol, respectivamente Madeira e Chavón. O primeiro referiu que seu aluno da Bolívia apresentava mais dificuldades com a LP, pois tinha chegado ao Brasil recentemente e, nas palavras do professor, o estudante fazia uma “misturanga” na escrita entre o português e o espanhol, além de na oralidade a comunicação também ser complicada. A esse respeito, não se pode olhar para as tentativas do aluno boliviano como

“misturanças”, mas possíveis fenômenos de transferência, empréstimo e alternância códica que não podem de maneira alguma serem interpretadas como “impurezas linguísticas” as quais precisam ser evitadas (Cerqueira & Andrade, 2004, p. 136). O fundamento não pode seguir pela Análise Contrastiva do “erro” fundado numa perspectiva de interferência de traços fonológicos, morfológicos e sintáticos da LM do estudante na LNM que está em contato (cf. Fialho, 2005). Pautar-se por essa linha em que a facilidade/dificuldade em se aprender outra língua está diretamente ligada ao grau de diferenças/semelhanças entre suas estruturas com a estrutura da LM somente irá apontar fatores críticos referentes às bases linguísticas dos dois idiomas, como pode ser constatado no caso do espanhol que não apresenta um sistema fonético com vogais abertas.

De acordo com Fialho (2005, pp. 5-8), no que tange à estrutura fonológica, um hispanofalante que está aprendendo o português enfrentará dificuldades de pronunciar as palavras /ka'fɛ/ (café) ou então /si'po/ (sipó). Os falantes nativos do espanhol fariam as palavras como /ka'fe/ e /si'po/. Logo, o foco deve se voltar não para distância interlinguística entre a LP e a língua de origem do aluno na condição de I e/ou R. A autora cita estudos que tratam sobre a dificuldade/facilidade de aprender uma língua próxima, os quais tomam por base não as divergências entre os dois sistemas linguísticos, mas, ao contrário, os casos de afinidades parciais. Nestes casos, exemplificativamente no ensino da Língua Espanhola a sujeitos de origem italiana, o léxico fica com a maior parcela de semelhança diferentemente do campo fonológico que representará maiores divergências, sendo este o maior complicador da aprendizagem. Mesmo o espanhol sendo uma língua tipologicamente próxima da LP, o docente Madeira não se sentia preparado para fazer *Aproximações da LP com a LM* de seus alunos. Outrossim, entendia que eram os alunos aqueles com capacidade para tais aproximações, porque tinham interesse e curiosidade em conhecer mais sobre línguas diferentes das suas. Mesmo que o professor Madeira entendesse que as *Aproximações entre a LP e a LM* fossem realizadas pelos próprios estudantes, Fialho (2005) diz que um falante comum não tem consciência dos fenômenos aqui abordados e, assim, tal consciência nos aprendizes dependerá da capacidade do docente de instigar essa compreensão por parte dos alunos, apresentando as similaridades e as diferenças estruturais entre o português e o espanhol para dirimir as

interferências interpretadas como errôneas e, assim, permitir ao aluno a reflexão sobre os fatores linguísticos (cf. Boésio, 2003).

Já o professor Chavón não enfrentou maiores dificuldades com os três alunos na condição de I e/ou R matriculados nas turmas em que atuava, porque todos sabiam o português basicamente. O professor mencionado identificou que seus alunos tinham como LM o espanhol e francês, pois eram oriundos da Colômbia e República Dominicana. Pese embora o fato de tais estudantes já se comunicarem em LP, o docente apresentou desconhecimento sobre a LM de sua aluna advinda da República Dominicana, em virtude de acreditar que fosse o francês. Contudo a estudante se comunicava tanto em espanhol quanto em LP, além de conhecer o francês. Ainda que tivesse conhecimento do francês, era a comunicação em espanhol que se tornava a mais adequada por ser esta sua LM (castelhana) e de contato com os dois colegas hispanofalantes, mesmo que eles também pudessem ter como LM outro idioma, porém, o espanhol era a língua de comunicação que mais fluía entre os três alunos, ainda que a interação linguística entre os mesmos também ocorresse em português. Em relação às *Aproximações da LP com a LM*, o docente Chavón comentou algumas no sentido de uso de palavras tanto na LP quanto na Língua Espanhola.

Os demais professores do *Grupo "B"* tiveram contato com estudantes de Língua Francesa, sob o viés de língua oficial do país de origem desses alunos, além de receberem estudantes de línguas tipologicamente afastadas da LP. Concernente aos primeiros, foram alunos dos docentes Pilcomayo, Ubangui e Agno. Já em relação aos últimos, foram estudantes dos professores Jarmuque, Drá e Bia. Os professores Pilcomayo e Ubangui atuaram com alunos vindos de países como Haiti e RDC, os quais apresentavam certo grau de conhecimento do português, logo, os docentes obtiveram maior facilidade de comunicação com os estudantes. Além disso, os dois professores têm domínio da Língua Inglesa, a qual contribuiu como língua ponte em vários momentos já que os alunos também se comunicavam em tal idioma. No entanto, particularmente pela facilitação da comunicação por meio do inglês os professores não estabeleceram *Aproximações entre a LP e a LM* dos estudantes, que nem mesmo sabiam se realmente era o francês. A exceção ficou por conta do docente Agno, dado que a facilidade na comunicação por atuar com um aluno falante de francês cuja a língua é tipologicamente próxima da LP não ocorreu de forma

semelhante aos dois primeiros professores, já que Agno não conseguiu estabelecer a comunicação com seu aluno de RDC por meio de nenhum idioma.

Levando em consideração as LM tipologicamente afastadas da LP e os alunos que não tinham nenhum domínio do português, como no caso dos estudantes dos docentes Drá e Bia, oriundos do Marrocos e Gana, muito provavelmente porque recentemente tivessem chegado ao Brasil, as *Aproximações entre a LP e a LM* dos alunos ocasionalmente aconteciam. Ademais, tais alunos dominavam a Língua Inglesa, porém, diferentemente dos professores Pilcomayo e Ubangui, os docentes Drá e Bia não tinham conhecimentos básicos da língua para estabelecer uma ponte comunicacional com os estudantes. Especificamente no caso do docente Drá, por ser um aluno adulto alguma facilidade surgiu devido ao uso da tecnologia e aplicativos de tradução na aulas de LP.

Quanto ao docente Bia e aos seus dois alunos ganeses, por serem crianças e terem sido matriculadas em turmas de acordo com suas idades, não apresentavam nenhum conhecimento da LP. Mesmo assim, ficou claro que a preocupação do professor Bia era relacionada com as questões específicas do currículo escolar e principalmente com o ensino da gramática, o que tornou inviável qualquer tentativa diferenciada de *Aproximação entre a LP e a LM* dos estudantes. Nesse sentido, é válido dizer que provavelmente a língua ensinada pelo professor Bia não se pautava na interpretação de língua como prática social, além de não levar em conta a situação envolvida e a necessidade do uso comunicativo da linguagem para além dos aspectos gramaticais da língua (Lopez, 2019, p. 339).

Particularmente no caso do professor Jarmuque, ressaltou ter a maior dificuldade em relação à comunicação oral com os estudantes, porém, sempre que possível buscava *Aproximações da LP com a LM* dos alunos. Todavia, sua preocupação era direcionada para as dificuldades apegadas com o desconhecimento do espanhol, língua essa de dois de seus alunos, da Bolívia e da Venezuela. Conquanto, por seu aluno jordaniano já se comunicar em LP constatou que não sabia nem mesmo qual era a LM dele. Ademais, devido aos alunos frequentarem aulas de LE na escola (geralmente o inglês), além de possivelmente já terem passado por vários países e dominarem outros idiomas, caso o docente tivesse conhecimento dessa língua (3ª língua), o diálogo em nível fundamental costumava ocorrer, porém sem trazer maiores

contribuições para o processo de ensino porque ainda assim as possíveis *Aproximações da LP com a LM* dos alunos não se efetivavam. A facilitação que surge a partir da utilização de uma terceira língua para a comunicação poderia contribuir para o aprendizado da LP por meio das tentativas de aproximação entre a base do português com a base do inglês, por exemplo, porém o que ficou demonstrado é que o inglês servia meramente ao papel de tradução. Mesmo assim, diferentemente das possibilidades de utilização de uma terceira língua percebidas entre os professores do *Grupo "B"*, não acontecia na realidade dos professores do *Grupo "A"*, os quais apresentavam menor conhecimento de outros idiomas, além de nos Anos Iniciais do EF a disciplina de LE não ser ofertada aos alunos.

Com efeito, é imperativo reconhecer que a Prática Educativa dos professores do *Grupo "B"* é muito diferenciada daquela dos professores do *Grupo "A"*, visto que os docentes não permanecem nas turmas pelo mesmo tempo que os segundos, atuam junto a várias turmas dentro de uma mesma escola e atendem um público que já caminha para uma maior autonomia pedagógica, o que geralmente se traduz na falta de aproximação tanto com o aluno quanto com a família desse e, também, com equipes multidisciplinares que poderiam contribuir para o conhecimento da LM do aluno e as possíveis aproximações com a LP.

Outros professores do *Grupo "B"*, além de Madeira, relataram que as possíveis comparações entre as línguas costumavam surgir pelo próprio esforço e curiosidade dos alunos, já que como docentes não se sentiam preparados para essa tarefa, o que demonstra falta de interesse face ao passado linguístico-comunicativo dos alunos e até mesmo preconceito com relação a algumas línguas em detrimento de outras, como no caso do professor Ubangui em relação ao seu aluno de RDC, em que a comunicação aconteceu somente porque além de sua LM o estudante também falava o inglês ao mesmo tempo que o professor, pois esse tinha dupla habilitação (português e inglês), sem se preocupar em saber sobre a real LM do aluno. Nesse sentido, seria aproximado do que Siguan (1996, p. 135) fala a respeito da integração de imigrantes que acabam aceitando a cultura e os valores da sociedade de acolhimento o que automaticamente faz com que não conservem do país e da cultura de origem "mais do que uma recordação afectiva", posto que a escola o vê como qualquer aluno autóctone.

Faz-se relevante citar que os professores do *Grupo “B”* destacaram que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na condição de I e/ou R também está relacionado com as turmas nas quais são matriculados, o que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. Neste caso, volto a ressaltar a importância da instituição e dos professores identificarem questões básicas relacionadas à vida escolar do aluno, como a LM e o percurso escolar desenvolvido em seus países de origem, justamente para ajudar na integração e na aprendizagem da LP, o que poderia contribuir para a não retenção dos alunos e a perpetuação do mesmo tratamento dado aos alunos brasileiros. Ou seja, os estudantes “repetentes” são matriculados no ano seguinte em turmas piores do que as do ano anterior, ocasionando na inviabilidade de uma aprendizagem de qualidade e que atenda às singularidades de cada aluno. Acrescento a tudo isso a importância de propostas de Formação Continuada aos professores com o objetivo de desenvolver a sensibilização às línguas e ao funcionamento das línguas, o conhecimento sobre Cultura Linguística e Educação em Línguas, em geral, bem como Educação em Português, em particular.

A este respeito, Ançã (2017) entende essa “como um campo bastante abrangente que, indubitavelmente, inclui a vertente formação de professores de Português (FPP) (...)” (p. 35). A formação abordada por Ançã (2017) sobrevoa não apenas aquela em nível permanente, na qual devem ser abordadas as questões anteriormente apontadas, mas para a Formação Inicial também, que além da sensibilização à *Diversidade Linguística* e às formas de funcionamento da base das línguas, torna-se improtelável a aprendizagem de pelo menos uma LE pelos futuros docentes. Sem embargo, destaco que essa possa ser realizada dentre várias (ou pelo menos de algumas) línguas a depender do interesse e da identidade linguística dos estudantes de graduação.

Até o momento foi possível perceber que a Prática Educativa de professores que atuam junto a alunos na condição de I e/ou R é envolta por várias questões associadas à *Formação Inicial e Continuada*, ao *Tempo de Atuação* dos docentes, além da *Atuação Recente* junto aos estudantes em questão. Para mais, as *Dificuldades* ficam mais críticas quando há o *Desconhecimento tanto dos Alunos em Sala de Aula quanto da LM* dos mesmos, assim como a incapacidade de gerar *Aproximações da LP com a LM* dos Alunos. Todos esses aspectos geram sérios problemas para a atuação docente, além de profundos traumas nos alunos na condição de I e/ou R.

Assim, no intuito de encontrar possibilidades de melhorias para suas Práticas Educativas, é preciso compreender quais as principais necessidades dos professores.

#### 7.4. Necessidades no ensino a alunos na condição de I e/ou R

Enquanto necessidades percebidas pelos professores, como forma de contribuir para que as dificuldades sejam amenizadas, destacam a *Aprendizagem de Idiomas*; a *Presença da Família na Escola*; *Estratégias Pedagógicas*, o que inclui o debate sobre os *Materiais Didáticos*, bem como o *Apoio da Instituição de Ensino*.

##### 7.4.1. Aprendizagem de idiomas

Nomeadamente em relação à *Aprendizagem de Idiomas*, alguns docentes do Grupo “A” referiram ser uma real necessidade diante das dificuldades encontradas no ensino da LP a alunos I e/ou R falantes de outras línguas. Saliento que os professores abaixo destacados tinham alunos de RDC e Senegal em suas turmas, cuja LM dos estudantes acreditavam ser o francês. Além de uma estudante oriunda da Venezuela, a qual se comunicava em espanhol.

## 22. RELATO DOS PROFESSORES

- Lomani** P: Eu acho que a língua né...Eu acho que eu precisaria ter uma formação em outra língua, no caso o francês né (...) (...) Eu fiquei pensando que se eu soubesse francês, teria sido bem mais fácil!
- Casamansa** P: (...) Eu falo por mim, porque eu sonho aprender inglês, aí toda vez não dá. Só que isso 'tá' sendo um problema 'pra' mim, porque quem 'tá' ficando 'pra' trás sou eu, como educadora.
- Orinoco** P: A maior dificuldade, primeiro, é porque a gente não domina uma outra língua. Por exemplo, se a gente soubesse um espanhol ou inglês, seria muito mais fácil. Mas como a gente não tem. Eu não tenho e não fiz nenhum curso (...) porque eu não domino, então é difícil.

Sublinho o fato de que o docente Lomani afirmou não conhecer outros idiomas além da LP. Já o professor Casamansa citou um conhecimento básico de francês, mas alegou não ser suficiente para a conversação “fluente” com seu aluno senegalês. A aluna do docente Orinoco se comunicava em espanhol e, por ser essa uma língua tipologicamente próxima da LP, o docente enfrentou menos dificuldades. Ainda assim mencionou que a aprendizagem do idioma falado por sua aluna era uma real necessidade, tanto quanto o inglês. Quanto aos demais docentes do *Grupo “A”*, apresentavam algum conhecimento de outros idiomas, principalmente do inglês, o que contribuiu para certa aproximação com os alunos, mesmo que a LM dos estudantes não fosse o inglês, visto que quando os professores adquirem saberes em outras línguas para além da LP há maior sensibilização e uma percepção diferenciada de como se aprende uma LNM.

No que se refere ao *Grupo “B”*, os professores também apontaram a Aprendizagem de Idiomas como uma necessidade diante das dificuldades que encontraram no ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R, em especial a aprendizagem do inglês. Há de se dedicar atenção para o fato de que o professor Madeira afirmou ter conhecimento da Língua Inglesa, porém, tal conhecimento não contribuiu para a aproximação com seus alunos hispanofalantes, levando-o a entender que a aprendizagem da Língua Espanhola seria importante. Referente ao docente Bia, por ter alunos de Gana no ano de 2019, considerava que aprender a Língua Inglesa ajudaria na sua Prática Educativa.

### **23. RELATO DOS PROFESSORES**

**Madeira** P: Eu falo inglês e falo português. E o 'portunhol', só que é complicado (...) Bom, acho que eu, como professora de LP, acho que 'pra' trabalhar com aluno imigrante, eu teria que saber espanhol. Acho que seria uma formação em línguas. Porque, colocando no contexto que a gente 'tá' vivendo, como eles jogam esse aluno em sala de aula, sem ter um contraturno 'pra' ensinar português 'pra' ele, pelo menos a professora que 'tá' dando aula de português, aula normal, obviamente teria que saber falar espanhol. Tem que saber o básico de espanhol.

**Bia** P: Eu acho que a maior necessidade é minha, de ter que falar inglês e não falo. Eu penso que se eu falasse o inglês, eu não teria tanta dificuldade de me comunicar com eles.

De forma similar tanto os professores do *Grupo "A"* quanto do *Grupo 'B'* que tinham conhecimento de outros idiomas, principalmente do inglês, percebiam esse como suficiente para suprir certas dificuldades encontradas, não entendendo como uma necessidade primordial conhecer basicamente como a LM de seus alunos funcionava diante das dificuldades enfrentadas no ensino da LP, como por exemplo se tem artigos ou não, se há dois gêneros ou como ocorre a formação do plural das palavras. Igualmente, nos dois grupos, os docentes que não tinham conhecimento de qualquer idioma além da LP, vislumbravam na aprendizagem da Língua Inglesa possibilidades para a melhoria da Prática Educativa.

#### **7.4.1.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.4.1.**

É compreensível que alguns professores percebam o domínio da língua do aluno como uma tábua de salvação para o ensino da LP, posto que a barreira linguística a todo instante está em voga. Sem desconsiderar a ajuda que esse conhecimento traria, é crucial pensar em outras estratégias que possam auxiliar no ensino da LP como uma LNM para alunos na condição de I e/ou R, como a aceitação das diferenças existentes entre sujeitos de culturas e línguas diversas, tornando-se fator indispensável em propostas de Educação Plurilíngue (cf. Cursino, 2020).

No que se refere aos docentes do *Grupo "A"* são precisamente os docentes Lomani, Casamansa e Orinoco que percebem maior importância na *Aprendizagem de Idiomas* para melhorar suas Práticas Educativas. Especificamente a respeito do docente Lomani, associa o aprendizado do idioma que acreditava ser a LM da aluna de RDC ao fato de que poderia ter impedido a retenção da estudante ao final do 3º ano do EF. A esse respeito cabe a reflexão de que a *Aprendizagem de Idiomas* não foi algo suscitado pelo professor Uele, no intuito de proporcionar ajuda para o ensino da LP à aluna de RDC, pois entendeu que não adiantaria aprender a LM da aluna (que tanto Lomani quanto Uele consideravam ser o francês), pois a aprendizagem da estudante

precisava ser em LP, ainda que de alguma maneira diferenciada que o professor alegou desconhecer.

Já o professor Casamansa tinha algum conhecimento de francês, ainda que há tempos não praticasse a fala fluente, o que o deixou animado receber um estudante advindo do Senegal porque poderia praticar a Língua Francesa com o referido aluno, mesmo sem saber qual era o grau de conhecimento do mesmo sobre o francês, visto que poderia não ser sua LM. Todavia, para além de ter recebido um aluno que teoricamente saberia se comunicar em francês, o professor demonstrou maior interesse em aprender inglês, por acreditar que esse seria um idioma “universal” que melhor contribuiria para sua Prática Educativa. A aluna do docente Orinoco se comunicava em espanhol e, ainda que aprender o idioma falado por sua aluna fosse importante na percepção do professor, a aprendizagem do inglês seria ainda melhor, pois referiu não conhecer línguas distintas da LP. Os três educadores citados deixam transparecer um incômodo e até mesmo um sentimento de incompletude profissional por não terem conhecimento de outros idiomas, além de não identificarem meios e tempo hábil para a concretização de tal formação. É imprescindível ressaltar que sobre o conhecimento e a *Aprendizagem de Idiomas*, o inglês é marcante entre os docentes por compreenderem que bastaria “dominar” a Língua Inglesa para que muitas de suas dificuldades e necessidades fossem amenizadas. Reforço que tal compreensão é unânime entre os docentes, mesmo entre aqueles que possuem certo conhecimento de idiomas como o espanhol ou francês e atuam junto a alunos que também apresentam saberes nessas línguas, ainda que possam não ser suas LM. No entanto, no caso do professor Bani, que tem proficiência na Língua Inglesa, ficou comprovado que não foi o inglês que o ajudou no ensino da LP ao aluno oriundo do Afeganistão. Aliás, também não teria contribuído na aprendizagem da LP de seu aluno malinês, o qual não se comunicava em inglês. No entanto, é inegável que o conhecimento de línguas para além da LM é fator fundamental para que possamos entender melhor o mundo, os falantes de outros idiomas e a nossa própria língua.

No que se refere ao *Grupo “B”*, os professores também apontaram a *Aprendizagem de Idiomas* como uma necessidade diante das dificuldades que encontraram no ensino da LP para alunos na condição de I e/ou R. Entretanto, os docentes do grupo supramencionado possuem maior conhecimento de outros idiomas em

comparação com aqueles do *Grupo “A”*, nomeadamente o inglês, interpretado como o idioma que interliga os falantes de todas as línguas e suficiente para mediar o ensino da LP para estudantes que possuem outra LM.

Todavia, sobre esta questão surgiu um paradoxo que precisa ser analisado com maior ênfase já que o docente Madeira, igualmente ao professor Bani do *Grupo “A”*, tem domínio de outro idioma, precisamente o inglês, porém essa língua não era conhecida por seus alunos e não contribuiu para a comunicação entre eles tampouco para a aprendizagem da LP, ainda que pudesse ser utilizado como língua ponte. Logo, o professor Madeira destacou que ou ele teria que aprender o espanhol ou seus alunos precisariam aprender a LP, pois assim conseguiriam se comunicar e, nomeadamente o professor ensinar a LP. Ao analisar a fala do professor Madeira com os pais de seu aluno boliviano, tendo em conta a falta de domínio do português pelo estudante, é possível tecer algumas reflexões “(...) numa das reuniões de pais eu conversei com os pais e pedi, que se possível, eles colocassem o menino numa escola de idiomas ‘pra’ aprender o português” (Professor Madeira).

Associo a fala do docente mencionado ao que referem Assumpção e Aguiar (2019, p. 167) sobre o relato de uma mãe de origem peruana e casada com um equatoriano, a qual matriculou seu filho em um escola pública no estado do Rio de Janeiro. As autoras analisam a percepção da mães em relação às escolas em que seus filhos estão estudando no Brasil, sendo que a mãe mencionada trouxe o relato da professora de seu filho: “Mãe, você precisa falar mais português com seu filho. Por isso ele não está aprendendo a ler. Você fala muito espanhol”. Consoante Assumpção e Aguiar (2019), foi a reflexão sobre a orientação da professora àquela mãe que fez com que aprofundassem os estudos a respeito da inclusão de crianças imigrantes nas escolas do Rio de Janeiro. A compreensão das autoras é a de que os filhos de imigrantes não escolheram essa condição de abandonarem seus lares, seus amigos, suas lembranças, pois precisaram acompanhar os pais em busca por um “país melhor” para viverem. Segundo elas, este outro país muitas vezes de local provisório torna-se permanente em suas vidas (Assumpção & Aguiar, 2019, p. 169). Para mais, as famílias de tais crianças enxergam nas escolas um local para contato e integração, porque “(...) depositam, em geral, na escola (a qual muitas vezes não conheceram, nem frequentaram) as esperanças e o êxito social não concretizados no país de origem (...)”

Ramos (2007, p. 373). Natália Ramos procura alertar para o fato de que se as crianças tiverem sucesso na escola, em parte, a decisão migratória dos pais seria legitimada. Opostamente, o que poderia justificar todo o sofrimento em abandonar o país de origem, acentua nos pais a responsabilidade por um processo migratório que não teve sucesso nem sentido, já que seu filho não progride na escola. Sem embargo, o professor Madeira salientou que por saber do elevado custo dos cursos de idiomas no DF, acreditava que o reforço com aulas de LP no turno contrário seria o ideal. Contudo, levando em conta que tal situação ainda não acontecia, o aprendizado do espanhol era visto como essencial pelo professor referido.

Relativamente ao docente Bia, demonstrou profundo interesse na aprendizagem da Língua Inglesa, ainda que tenha recebido alunos da Venezuela e Paquistão em anos anteriores, mas, muito provavelmente em função de no ano de 2019 ter dois alunos provenientes de Gana em sala de aula, o inglês tenha recebido força. O educador Bia atrela a ausência de conhecimento em inglês a uma limitação profissional que prejudica sua Prática Educativa. Neste ponto evidencio que independentemente dos professores terem ou não algum conhecimento das línguas de prestígio dos países de origem dos alunos, o que poderá contribuir com suas práticas é o olhar cuidadoso para as singularidades que envolvem o processo migratório e a presença de alunos na condição de I e/ou R nas escolas, os quais falam uma gama de LM que não seremos capazes de aprender. Nada obstante, como educadores temos o papel de desconstruir o universo monolíngue que enganosamente se pereniza no Brasil, primeiro porque é inegável a *Diversidade Linguística* existente no país, da qual os alunos precisam ser conscientizados. Depois, porque vivemos numa sociedade cada vez mais envolta pela heterogeneidade. Para Cursino (2020, pp. 421-422), diante de sociedades multilíngues, é crucial que os professores sejam agentes plurilíngues para que assim consigam desenvolver tal capacidade nos alunos. Para tal, é fundamental repensar a formação docente a partir de uma perspectiva plurilíngue, porém, para isso não significa dizer que precisamos conhecer, muito menos “dominar” e ter “proficiência” em vários idiomas, mas adquirir capacidades que vão muito além das ditas “competências linguísticas”, dado que uma educação e uma formação plurilíngue devem incidir na capacidade de convivência social e do agir Entre-Línguas.

Logo, a formação de professores numa perspectiva plurilíngue requer o

reconhecimento do docente sobre sua identidade linguística e cultural e a atitude de alteridade junto àqueles que não falam sua LM, os quais se utilizam de várias estratégias para compreender as questões linguísticas da língua alvo de aprendizagem. Assim, considerando a necessidade vista por alguns docentes da *Aprendizagem de Idiomas*, da mesma forma que os estudantes se utilizam de diversas tentativas para a aprendizagem de uma nova língua, emergindo o que pode se chamar por Entre-Língua, e que em geral é visto como “misturanças” entre as línguas pelos professores, também eles ao buscarem conhecimento de outras línguas irão “misturar” conhecimentos linguísticos da LP ou de outras línguas que já tenham para além da LM (cf. Cursino, 2020; Lopez, 2019).

Ainda convém lembrar o que fala Capucho (2006) sobre o ensino-aprendizagem de uma única LE, capaz de esvaziar qualquer proposta de interculturalidade. A par e passo, o ideal de aprendizagem do inglês demonstrado por boa parcela dos docentes também torna estéril perspectivas de Educação plurilíngue, pois será uma língua que não permitirá o encontro com o *Outro*. Será um idioma que impedirá “que nos questionemos sobre os outros e sobre nós”. Não seremos monolíngues, porém, o bilinguismo com foco na proficiência da Língua Inglesa será um processo excludente aos docentes, assim como se apresenta aos estudantes, a partir da perspectiva de Língua Franca. As possibilidades de formação plurilíngue para uma Educação que impulse o respeito pela diversidade se esvanece quando trazemos à tona o que Madeira (2011) aborda sobre a *Diversidade Linguística* ser interpretada como uma desvantagem competitiva, tendo em vista o quadro da hegemonia do inglês como a Língua Franca. Com pensamento semelhante, Monteiro e Salgado (2018) referem que muitas vezes o bilinguismo reforça a aprendizagem gramatical e lexical das línguas conforme o que correntemente acontece no ensino da LM (LP) que se estrutura em métodos tradicionais, com foco na aprendizagem padrão da LP falada por um nativo. Tais interpretações teóricas costumam orientar o ensino de línguas aos alunos, porém neste caso também serve aos interesses de alguns professores-alunos.

#### **7.4.2. Presença da Família na Escola**

No que respeita à *Presença da Família na Escola*, professores do Grupo “A” mencionaram essa como uma das principais necessidades, pois poderia ajudar no

conhecimento da vida escolar dos alunos e, por consequência, no ensino da LP.

Um número expressivo de docentes revelou a mínima presença ou até mesmo a ausência completa das famílias de seus alunos na condição de I e/ou R na vida escolar dos estudantes.

## **24. RELATO DOS PROFESSORES**

- Amur** P: A família ainda não apareceu na escola esse ano. Tudo que eu tenho e que eu sei é dos relatórios anteriores dele e porque no ano passado foi mobilizado muita coisa 'pra' tentar conseguir um atendimento diferenciado 'pra' ele, mas foi tudo sem sucesso (...) (...) E a família não dá nenhuma satisfação. Nunca apareceu! Não conheço os pais dele (...) Sempre foram ausentes.
- Uele** P: Ah, são tantas coisas né! Eu vejo, assim, uma coisa que eu sinto falta e que ajudaria muito, que é a família, que poderia me trazer tantas informações. Tantas coisas de cultura...de coisas que eu posso pesquisar também, sobre como é a cultura deles, mas a vivência de mundo que a pessoa traz é outra, principalmente da família dela. Então eu gostaria muito de ter mais contato com eles. De saber coisas que poderiam me ajudar no dia a dia, em sala de aula. Não sei, uma brincadeira, uma música, alguma coisa que ela também pudesse ensinar 'pros' colegas, entendeu!
- Lomani** P: (...) Na reunião de pais.. (...) Só na reunião de pais (...) eu não entendia muita coisa do que ele falava. Ele não falava quase nada de português, então eu tentei focar no básico...e mesmo assim ele entendia pouca coisa.

Sobre a ausência da família na escola, é possível verificar que os três docentes do Grupo "A" acima mencionados desconheciam a verdadeira LM dos alunos, por considerarem ser a língua oficial do país de origem dos mesmos. Tanto o aluno do professor Amur quanto a estudante da professora Uele eram crianças procedentes de um processo de repetência, provavelmente conectado com a falta de informações sobre os aprendentes, as quais poderiam advir das famílias. Não obstante, foi possível identificar um exemplo positivo da presença ativa da família na escola, relatado pelo

professor Bermejo, que se torna imprescindível mencionar. De acordo com o docente, por mais que a criança ainda apresentasse muita dificuldade para se comunicar em LP, pois sabia somente o espanhol, os pais mencionaram que antes da chegada ao Brasil buscaram ensinar a LP por meio de videoaulas para a criança. Além disso, houve uma significativa participação da família na reunião de pais e o reconhecimento vindo do pai para com a escola, com o professor e com os amigos da filha, que ajudaram no acolhimento da aluna assim que chegou à escola.

## **25. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bermejo** P: (...) os pais dela vieram na reunião e o pai pediu a fala (...) muito gentilmente, muito educado, e primeiramente disse que queria agradecer a escola pelo acolhimento da filha. Queria agradecer a mim, pelo meu empenho e preocupação em ajudar a filha (...). Além disso, disse que os amiguinhos ajudaram muito e agradeceu aos demais presentes por seus filhos terem acolhido a filha dele.

Referente ao *Grupo "B"*, os docentes também mencionaram a presença das famílias como um aspecto importante. Por mais que isso tenha sido relatado, a *Presença da Família na Escola* não é vista enquanto uma necessidade pulsante assim como é para os docentes pertencentes ao *Grupo "A"*. Na sequência, é possível perceber tal compreensão na fala dos professores.

## **26. RELATO DOS PROFESSORES**

**Chavón** P: Só com a família do menino da Colômbia (9º ano), que os pais são da Embaixada. Os pais vieram aqui e me conheceram...(...) Foi um momento de reunião de pais. Mas também vieram avisar que eles iam fazer uma viagem, agora nessas duas semanas e que ele estaria fora da escola (...).

E: E com relação ao outro aluno da Colômbia e à aluna da República Dominicana, o senhor nunca teve contato com a família?

P: Não! No que me toca, não conversei nem com um e nem com outro.

**Cassai** P: Não. Inclusive, eu já encontrei o pai dele na última reunião de pais...de chegar e cumprimentar...e tudo. Mas de estender uma prosa e tudo, ainda não tive a oportunidade. Tenho até vontade...

**Agno** P: Eu nunca consegui falar com os pais dele (...) Nunca vi. Tem gente que diz que vieram. Que vieram no ano passado...e aí, pelo menos me disseram que não foi proveitoso né...a reunião. Eu mesmo, conversando com o aluno, ele não responde. Ele responde com o silêncio, assim... ele responde muito mais com expressões faciais, assim, e gestos.

O professor Chavón manteve contato somente com a família de um de seus alunos ao comparecerem à escola num momento de reunião de pais, sem maiores preocupações ao afirmar que nunca falou com as famílias dos outros dois estudantes. Já no que se refere ao professor Cassai, o pai foi à reunião, contudo, o docente havia sido designado para ficar responsável por outra turma naquele dia. Por fim, o professor Agno comentou que nunca teve contato com a família de seu aluno de RDC.

Enfatizo que os últimos três professores supramencionados relataram que a *Presença da Família na Escola* era rara, no entanto, essa não era uma necessidade vista tão fundamental para a melhoria do ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R. De forma mais temível há professores do *Grupo "B"* que nem mesmo têm informações sobre tal questão. Vejamos o caso dos professores Madeira e Bia.

## 27. RELATO DOS PROFESSORES

**Madeira** E: (...) houve alguma conversa com as famílias 'pra' entender um pouco como era a educação deles no outro país...

P: Eu não tenho essa informação. Se a escola procurou ver isso, professora Fátima.

**Bia** E: Você disse que nunca teve contato com a família? Nem dela e nem dele?

P: Não! (...) Não sei! Mas isso eu tenho certeza de que a Orientadora pode te ajudar (risos). A Orientadora é bem ativa e deve saber.

#### 7.4.2.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.4.2.

Neste quesito é preciso tecer algumas reflexões especificamente em relação aos professores do EF, sejam eles pertencentes ao *Grupo "A"* ou "*B*". Praticamente na sua globalidade tal aspecto é identificado pelos professores do *Grupo "A"* como aquele que possibilitaria o conhecimento de informações fundamentais para algum sucesso no processo de ensino, como as relacionadas ao percurso educativo do aluno no país de origem. Por mais que alguns professores tenham relatado tal presença, essa acontecia especificamente em momentos de reuniões bimestrais, nas quais não ocorria a devida comunicação e aprofundamento sobre algumas informações.

Os professores Amur, Uele e Lomani são aqueles que sentiram fortemente a ausência das famílias na escola. Relativamente aos dois primeiros docentes, é fundamental lembrar que tanto o aluno chinês quanto a aluna de RDC eram advindos de repetência nos anos anteriores, o que pode acarretar certo afastamento da família do ambiente escolar. Outrossim, vale dizer que a necessidade percebida pelos professores Uele e Lomani, quanto à ínfima presença da família na escola, se confirma em anos diferentes. Há de se ponderar, contudo, se esta ausência não acontece justamente pelo fato de os pais se sentirem inseguros, visto que podem não ter conhecimento da LP, já que o docente Bermejo trouxe um exemplo de referência positiva sobre a participação dos pais na escola, tendo em conta que os mesmos já se comunicavam basicamente em LP.

Por outro lado, a *Presença da Família na Escola* é um aspecto destacado, contudo, não com a mesma relevância junto aos professores que compõem o *Grupo "B"*. Tal compreensão pode acontecer devido ao fato de atuarem em turmas mais diversificadas, dificultando o contato mais aproximado com os alunos e, por atenderem um número muito maior de estudantes, não conseguirem nem mesmo lembrar se houve ou não contato com as famílias. Não se pode, porém, deixar de considerar certo desinteresse por parte dos docentes em conhecer com maior profundidade a história de seus estudantes.

No que se refere ao professor Chavón, manteve contato somente com a família de seu aluno oriundo da Colômbia cujos pais trabalhavam na Embaixada, pois numa das reuniões de pais foram até à escola para informar que o filho faria uma viagem de

algumas semanas, ficando afastado da escola. É de notar que o docente não demonstrou preocupação sobre o fato de nunca ter conhecido as famílias de seus dois outros estudantes, nem mesmo daquele que é diagnosticado com autismo.

Em relação ao professor Cassai não chegou a manter contato com o pai de seus alunos de RDC, dado que ficou responsável por outra turma no dia de reunião com pais e/ou responsáveis, pois os professores dos Anos Finais do EF atuam em várias turmas dentro da mesma escola. Dessa maneira, por também atuar em turmas de 7º ano do EF, apenas cumprimentou o pai de seus alunos sem conseguir avançar no diálogo com o mesmo, pois a turma na qual seu aluno de RDC está matriculado (9º ano) ficou sob a responsabilidade de outro docente.

Quanto ao professor Agno deixou claro que nunca teve contato com a família de seu aluno de RDC. Importa falar que o docente enfrentou muitas dificuldades com o estudante, porém, mesmo a família não sendo presente na escola, não houve demonstração de atitudes que possam ter sido tomadas em busca desse contato, caso isso realmente fosse entendido como uma necessidade pelo professor. Talvez pelo fato de que no ano anterior, no qual o aluno também estava no 6º ano do EF, tentativas de contato com os pais foram realizadas mas sem sucesso, segundo o professor Agno. Seria o caso de novamente estabelecer contato e buscar por apoio junto a outros órgãos, como o *Conselho Tutelar*, por exemplo, visto que as dificuldades permaneceram no ano de 2019. Porém, vale dizer que ainda mais intensas tendo em conta que o aluno era “repetente” e se encontrava numa turma que não contribuía para sua aprendizagem, tornando-se mais necessária a presença e apoio da família junto da escola em busca de soluções que atendessem às necessidades tanto do professor quanto do aluno.

Mesmo que os relatos dos últimos três professores demonstrem a rara presença das famílias na escola, não foi percebida preocupação por parte deles no sentido de que a participação dessas famílias pudesse contribuir com a aprendizagem e o melhor desenvolvimento do percurso escolar de alunos na condição de I e/ou R. Pior é identificar que há quem nem mesmo aborde ou permita aprofundar a discussão sobre tal questão, posto que em princípio parecem entender que são outros profissionais da escola que devem fazer esse contato, como as equipes pedagógicas e multidisciplinares. Não que tais equipes também não sejam responsáveis por essas ações, mas não foi

possível identificar nenhum empenho por parte de professores, como no caso de Madeira e Bia, visto que se as equipes de apoio obtiveram alguma informação relevante, esta deveria ser compartilhada com os docentes.

Do contrário, era de os professores irem ao encontro dos profissionais de tais equipes para identificar os motivos pelos quais a comunicação e a *Presença da Família na Escola* não aconteceu, no sentido de juntos buscarem estratégias para reverter a situação de distanciamento da escola por parte dos pais. A construção de conhecimentos e saberes para melhor intervir em relações humanas e interculturais advindas de contextos multiculturais e plurilíngues requer uma Educação colaborativa, a qual se empenhe e estimule a participação de todos educadores nos processos decisórios referentes à vida escolar dos alunos.

Para tal, a escola, os professores e as equipes pedagógicas de apoio e orientação escolar precisam unir esforços para o desenvolvimento relacional e comunicacional com as famílias de crianças e jovens na condição de I e/ou R. Por meio de um processo educacional democrático, participativo e colaborativo, incluindo as famílias e os representantes dos alunos, tanto as propostas de intervenção pedagógica, as decisões, o acompanhamento quanto à avaliação dos resultados se tornam responsabilidade de todos (cf. Freire, 1987; Imbernón, 2009; Libâneo, 2001; Ramos, 2008, 2009).

É uma questão que exige posicionamento da instituição de ensino na tentativa de providenciar um profissional interno ou externo à escola que possa mediar a comunicação entre família e professores, porque não podemos atrelar a ausência dos pais como responsabilidade única dos mesmos, visto que podem não conhecer a LP e, assim, não se sentirem parte daquele espaço. Além disso, já foi demonstrado que as crianças são aquelas mais vulneráveis no processo migratório e será exatamente o apoio dos adultos, seja da família ou da escola, que contribuirá para a adaptação das mesmas. Por sabermos que as crianças enfrentam problemas com a barreira linguística, com as questões emocionais, com os estranhamentos, com os afastamentos, com as reações de isolamento e as atitudes violentas, também somos capazes de compreender que esses fatores são empecilhos para o real sentimento de pertencimento ao contexto escolar e à sociedade.

Ademais, o sentimento de pertencimento também têm implicações na maneira como as famílias se sentem em contato com a escola, principalmente no que se refere

às questões linguísticas. Conforme Assumpção e Aguiar (2019, p. 170), os pais se sentem responsáveis pelo processo de imigração, portanto, “(...) eles mesmos – imersos nos próprios processos de imigração, que podem desencadear diversas crises, como “ameaças ao sentimento de identidade” (...) o que faz com que o suporte que poderiam dar aos filhos em outras situações esteja comprometido (...)”. Esta percepção é o que faz Natália Ramos entender que a idade entre seis e dez anos é o momento em que as crianças estão passando por importantes processos de aprendizagem e, assim, estão nas escolas separadas de suas famílias, de suas LM e aprendendo uma língua diferente daquela que estavam acostumadas a se relacionarem com os pais, ainda que a mantenham no ambiente familiar.

Por assim dizer, Ramos (2007, p. 370) ressalta a importância “da abertura da escola às realidades familiares, sociais e culturais da criança, a valorização da língua materna e da cultura familiar da criança, cultura sobre a qual se vão imprimir os conhecimentos escolares (...) a autoestima e as aprendizagens (...)”. É sabido que a presença da família se torna fundamental para que os professores possam obter maiores informações sobre o histórico pessoal, social, cultural, linguístico e escolar dos alunos, além de entenderem como funcionava a Educação no país de origem dos estudantes. Pese embora esse fato, mesmo os docentes que afirmaram a ida dos pais até à escola, particularmente em momentos de reunião de pais, a comunicação também não fluiu pela falta de conhecimento em LP por parte da família. Ademais, a ausência de profissionais na escola que saibam o idioma da família para ajudar no diálogo entre pais e professores, é outro empecilho. Essa realidade acaba afastando os pais e/ou responsáveis da convivência no contexto escolar, pois não se sentem parte do espaço. Desse modo, em função da escola se constituir enquanto “importante elo de ligação [sic] à sociedade de acolhimento, devem-se promover os meios que possibilitem a adequação da instituição escolar à realidade social e multicultural e a sua articulação com as famílias e a comunidade em que está inserida” (Ramos, 2008, p. 59).

Por outro lado, o aspecto da *Presença da Família na Escola* também não é algo visto como uma necessidade na EJA, independente do Segmento, dado que em tal modalidade a comunicação é estabelecida entre adultos, sem a necessidade de contato com a família. Contudo, mesmo com a possibilidade de maior abertura para se

conhecer a respeito do percurso educativo dos alunos, por vezes não ocorre de imediato, até mesmo pela barreira imposta pela língua. Excepcionalmente, na EJA ficam alguns casos de juvenilização em que o apoio da família é fundamental.

### 7.4.3. Estratégias Pedagógicas

Particularmente sobre as *Estratégias Pedagógicas*, um fator preponderante no que se refere aos professores do *Grupo "A"*, particularmente para aqueles atuantes em turmas dos Anos Iniciais do EF está relacionado com a utilização de materiais concretos e lúdicos, por serem crianças de menor idade. No entanto, os materiais concretos também são utilizados com os estudantes das turmas de EJA do Primeiro Segmento.

## 28. RELATO DOS PROFESSORES

**Bani** P: Ele falava árabe, não falava inglês e nada de português. Era muito difícil! Muito difícil porque era uma comunicação muito primária, por gestos e ele tinha dificuldade de verbalizar porque ele verbalizava em árabe e ninguém entendia o árabe. Tinha uma barreira muito grande da língua (...) a família tinha bastante condição financeira e a escola solicitou um intérprete (...) então fomos introduzindo ele no inglês porque era uma língua que em casa ele tinha algum contato, por meio da família (...) O pai falava um pouquinho de inglês.  
(...) Aqui, na escola pública, não tive um contexto que foi tão impactante, que eu precisasse ou tivesse uma necessidade de ter um intérprete (...).

**Yangtzé** P: Nos primeiros anos eu tive uma tradutora, que era uma aluna chinesa que estava aqui há mais de 12 anos (...) Ela que me ajudava na tradução nos primeiros anos. Além disso, também usavam o programa de tradução no celular. Mas eu tive um aluno que não sabia usar esse programa, aí era complicado e precisava da tradução dessa colega (...).

**Autrou** P: (...) é que tivesse alguém capacitado 'pra' trabalhar com eles. Segunda coisa era o material (...). Era mais ou menos isso...

**Artibonite** P: Eu acho que a gente tinha que ter recebido uma formação específica sobre como ensinar o português para pessoas que não falam português...

No caso de Bani, a principal necessidade ocorreu com sua primeira experiência junto a alunos na condição de I e/ou R quando trabalhava em uma escola da rede privada de ensino, momento em que recebeu um aluno do Afeganistão que ainda não se comunicava em LP. Por conseguinte, precisou da ajuda de um intérprete para fazer a tradução do árabe para o inglês, língua na qual o docente conseguia alguma comunicação com o aluno. Da mesma forma que o docente Bani necessitou de um tradutor para desenvolver o trabalho junto ao seu aluno afegão, o professor Yangtze mencionou a importância de se ter apoio de alguém que conheça a língua do estudante. O docente Autrou menciona a necessidade de atividades e materiais apropriados para atuar junto a estudantes na condição de I e/ou R, além de reforçar a necessidade de pessoal “capacitado” para trabalhar com os estudantes em questão, de maneira aproximada ao que refere o professor Artibonite a respeito da importância da “formação”.

Claramente há várias *Estratégias Pedagógicas* que podem amparar a Prática Educativa de professores que atuam em Contexto Migratório, as quais são identificadas pelos mesmos como a necessidade de tradutores e a formação adequada, porém, há uma entendida pelos docentes que se torna indispensável referir – a necessidade de atividades apropriadas às singularidades dos alunos. Entre aqueles professores pertencentes ao *Grupo “A”*, nomeadamente os que atuavam nas turmas dos Anos Iniciais do EF, é importante registrar que a maioria das atividades é elaborada pelos próprios docentes. É uma atividade realizada também para os alunos brasileiros mas, particularmente, no caso dos alunos na condição de I e/ou R, visto que o principal Material Didático recebido e utilizado pelos docentes é o Livro Didático, o qual não atende devidamente as necessidades dos alunos, ainda mais dos estudantes em questão, sendo preciso a adaptação de atividades.

## 29. RELATO DOS PROFESSORES

**Bermejo** P: (...) Eu uso muito o alfabeto móvel (...) o material concreto, o material dourado na matemática. Vou comprar o ábaco para eles verem na prática o que o livro traz (...) Quando há alguma necessidade a gente cria, ontem mesmo eu peguei um alfabeto grande na sala da minha colega de série, para mostrar para eles algumas sílabas como o 'ão'. Em espanhol não tem muito isso, porque é usado o 'ión'. E aqui no Brasil a gente já tem ele (ão) para formar alguns tipos de palavras.

**Bani** P: (...) A gente não teve essa barreira da língua com ele (aluno malinês), então em termos de adaptação de conteúdo eu não precisei fazer. A gente usou o material comum que chegou do Ministério da Educação, enfim, os livros didáticos que chegaram. O que eu percebo é que os livros trazem poucas contribuições de diversidade, de trazer outros exemplos, dessa diversidade cultural, de línguas. Então, assim, é uma coisa que a gente tem que colocar além do livro (...) Na minha sala a gente trabalha com vários projetos e eu coloco os conteúdos dentro desses projetos (...) Quando a gente opta por trabalhar assim, é mais trabalhoso, mas na minha opinião surte mais efeito, mas aí muitos materiais a gente tem que elaborar.

(...)

P: Eu acho que 'pra' esses alunos, que de fato chegam com contexto linguístico muito diferente, você tem que fazer uma adaptação curricular. Não faz sentido você 'botar' o currículo nu e cru. Não tem condição!! Então você faz uma adaptação curricular e melhor ainda se tiver um material de apoio 'pra' que isso aconteça.

**Uele** P: (...) eu comecei a apresentando o alfabeto 'pra' ela. Trabalhei com o alfabeto móvel. Tudo muito lúdico no começo 'pra' ela poder se ambientar e ficar mais disposta 'pra' eu poder trabalhar (...) O projeto interventivo a gente trabalha com as crianças que têm dificuldade. Que 'tão' ainda no processo de alfabetização e estão no 3º ano do EF. Então eu incluí ela nesse atendimento, porque a gente

precisava alfabetizá-la na nossa língua. (...) Eu atendo eles no horário de coordenação.

(...)

(...) O livro, caderno, as coisas que a SEEDF manda 'pra' eles né! Então, assim, com ela eu utilizo mais na questão matemática e, algumas coisas, na questão de LP. Reconhecimento de letras, alfabeto, sílabas, palavras com padrão simples; então a gente procura no livro...

E: Livro próprio do terceiro ano?

P: Sim! Imagens, palavras que ela compreenda...Então, assim, o texto eu também tiro de lá 'pra' ler com ela.

**Padma**

P: Olha, o que eu sinto falta mesmo é de atividades, de ter sempre atividades 'pra' ele, porque do livro didático eu não posso trabalhar com ele, porque o livro é mais complexo e eu preciso 'tá' sempre perto dele. Atividades mesmo, eu tenho que ter. Isso é muito difícil no dia a dia.

Simultaneamente, é fulcral analisar as *Estratégias Pedagógicas* utilizadas pelos professores do Grupo “A” que trabalham junto a turmas do Primeiro Segmento da EJA, particularmente no que respeita ao aspecto dos Materiais Didáticos, porém, há consideráveis diferenças que precisam ser trazidas à tona ao confrontar com as turmas dos Anos Iniciais do EF visto que no Primeiro Segmento da EJA aqueles são quase que exclusivamente produzidos pelos docentes, posto que geralmente não há disponibilidade de Livros Didáticos. Na sua maioria, os professores afirmaram não ter tido acesso a nenhum material diferenciado, porém, compreendem que seria algo importante para que realmente pudessem atender as necessidades dos estudantes na condição de I e/ou R.

### **30. RELATO DOS PROFESSORES**

**Yangtzé** P: Livro didático? Não! Não! Atividades que nós mesmos íamos criando de acordo com a necessidade de cada um e a progressão de cada um.

**Casamansa** P: Aqui é assim, eu trago exercícios que eu faço em casa, porque não tem uma apostila, que é o que a gente sente falta aqui. Um material mesmo. Eu cheguei e

era o meu primeiro ano aqui, então não sabia o que ia fazer. Aí falaram que eu ia dar português. Sim, mas como? (...).

E: E livro didático tem?

P: Não! Não tem!

E: E com ele (aluno senegalês) é utilizado o mesmo material?

P: O mesmo material. Todos os exercícios que eu dou 'pros' meninos, eletambém faz.

Aponto uma diferença entre a atuação dos professores Yangtzé e Casamansa, já que o primeiro relatou desenvolver os próprios Materiais Didáticos, principalmente para atender as necessidades dos alunos chineses. Com relação ao segundo, também elabora os próprios materiais dada a ausência de Livros Didáticos para o Primeiro Segmento da EJA, mas afirmou que o aluno senegalês fazia as mesmas atividades dos estudantes brasileiros.

Relativamente sobre as Estratégias Pedagógicas, também são entendidas como necessidade pelos professores do *Grupo "B"* para o ensino da LP para falantes de outras línguas. Tendo em conta que tanto nos Anos Finais do EF quanto nos Segundo e/ou Terceiro Segmentos EJA o espaço é formado por estudantes de maior idade, as atividades diferenciam-se bastante daquelas desenvolvidas pelos docentes do *Grupo "A"* ao serem voltadas principalmente para a aquisição dos aspectos gramaticais, bem como para o desenvolvimento da autonomia e capacidade crítica dos alunos. Cumpre assinalar que na sua totalidade os professores também adotam o Livro Didático como um dos Materiais Didáticos mais usados.

### **31. RELATO DOS PROFESSORES**

**Jarmuque** P: (...) Se eu não 'tô' entendendo a oralidade, eu peço que fale devagar e tentamos buscar um caminho 'pra' eu poder entender, principalmente aaluna boliviana, que 'tá' tendo mais dificuldade. E como eu te falei, a gente encaminhou 'pro' Projeto Interventivo (...) O da Jordânia e a da Bolívia. 'Pra' ver se esse trabalho mais junto deles, se eles conseguem aprender melhor a língua (...) Ela tem se saído bem, mas é uma das que mais misturam o português com o espanhol, não só na fala como também na escrita. Então eutenho percebido que ela tem tido

mais dificuldade que os outros meninos(...) o jordaniano, ele ainda tem uma dificuldade com os plurais, com a concordância verbal e nominal, embora já esteja aqui há mais tempo, mas ainda mistura, inclusive na escrita.

Especificamente no caso de Jarmuque, relatou utilizar o Livro Didático e enfrentar dificuldades precisamente na comunicação oral com os alunos na condição de I e/ou R, porém, necessitando de estratégias tanto para a comunicação oral quanto para escrita, pois a estudante oriunda da Bolívia “misturava” a escrita em LP com a escrita em espanhol, da mesma forma que também acontecia com o aluno da Jordânia. Embora alguns docentes do *Grupo “B”* entendessem que o Livro Didático não era devidamente adequado às necessidades dos alunos na condição de I e/ou R, havia aqueles que não concordavam com essa percepção. Nesse caso específico temos os relatos dos professores Bia e Cassai.

### **32. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bia** P: Eu uso o livro didático (...)

(...)

(...) Sim...atende a necessidade dos alunos.

**Cassai** P: Sim, os mesmos (...) É, até porque não surgiu nenhuma implicação de dificuldades, assim, de necessidade de adaptação no caso deles.

(...) Inclusive, nas duas últimas semanas, a gente trabalhou com o conto da Clarice Lispector, que é a “Felicidade Clandestina” (...) Eu fiquei admirado... (...)

Os dois 'tão' indo bem. 'Tão' se saindo bem. A resposta deles está sendo dada com muita boa desenvoltura. Se sobressaindo até aos outros alunos.

Em outros momentos foi notório na fala do professor Bia que seus alunos de Gana ainda enfrentavam muitas dificuldades com a LP, porém, mesmo assim o docente considerava que o Livro Didático de LP atendia às necessidades dos estudantes. Do mesmo jeito, o docente Cassai afirmou que não tinha problemas com relação aos Materiais Didáticos, incluindo o livro de português.

### 33. RELATO DOS PROFESSORES

- Pilcomayo** P: (...) Todos entendiam muito bem. Eram os livros didáticos mesmo. Quando a escola não teve livro didático eu mesmo fiz o material. Mas, mesmo tendo, eu mesmo complemento o livro didático.
- Libon** P: (...) É o livro que a gente usa aqui (...) O livro da EJA, assim, que é uma parte da gramática que eu uso, porque o resto...o livro da EJA não é muito bom. É muito fraco!
- Drá** P: O livro e apostila, um material bem limitado (...).  
(...) Não existe Material didático 'pra' aluno 'estrangeiro'. Quer dizer, pode existir, mas a gente não teve acesso.
- Ubanguí** P: (...) Na época (do aluno de RDC), tinham livros didáticos. Isso em 2017. O ano passado eu não cheguei a trabalhar com livro didático (...) eu até prefiro o material que eu faço ao do livro didático, porque no livro didático você tem algumas questões, algumas abordagens, alguns textos, que não são 'pra' EJA.  
(...) Eu sou adepto de que a partir do momento que você trabalha critérios avaliativos e pedagógicos diferenciados, isso não é inclusão. É a minha percepção.  
(...) Desculpa, eu sempre falo que isso é política de minorias. Acho que no momento que você cria um objeto, um instrumento 'pra' aquele aluno porque 'ah, ele é imigrante, ele é refugiado'. Não, aí é política de minoria! Que no Brasil dominou bastante durante sete, oito, dez anos; que hoje já é um problema!

No tocante aos professores do *Grupo "B"* que atuavam em turmas dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, é relevante analisar as *Estratégias Pedagógicas* utilizadas com os estudantes na condição de I e/ou R, designadamente relacionadas com o aspecto dos Materiais Didáticos. A esse respeito, os professores afirmaram utilizar o Livro Didático de LP ainda que percebessem que tal material não era devidamente adequado à EJA, independente dos alunos atendidos.

Os docentes dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA utilizavam o Livro Didático ao mesmo tempo que relataram também usarem atividades complementares. Sobre *Estratégias Pedagógicas* diferenciadas ou adaptadas, a única que mais se aproximava era aquela realizada pelo docente Drá. Por outro lado, o professor

Ubangui alegou ter utilizado o livro de LP na EJA, mas preferia elaborar as próprias atividades, contudo, não significa dizer que são materiais adaptados em decorrência de singularidades que possam existir entre os alunos, pois é veemente contra aos processos de adaptação.

#### **7.4.3.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.4.3.**

Tais estratégias são fundamentais para apoiar a Prática Educativa dos docentes, visto que grande parte dos professores dos Grupos “A” e “B” ressaltaram a necessidade de acesso a ferramentas pedagógicas. É possível inferir que muitos professores do *Grupo “A”* têm maior ênfase na “alfabetização”, distanciando-se de uma linha de letramento e proposta de ensino interdisciplinar e intercultural. Logo, caminham para um ensino considerado mais tradicional, ainda que alguns avancem para propostas mais críticas. Importa dizer que foi possível constatar o desenvolvimento de projetos, atividades e atendimentos adaptados aos alunos no turno contrário, em seus momentos de coordenação pedagógica, incluindo os alunos na condição de I e/ou R.

No caso de Bani, ao trabalhar em uma escola bilíngue, a principal *Estratégia Pedagógica* que utilizou em sua primeira experiência junto a um aluno na condição de I e/ou R foi o apoio de um intérprete. Frisando que a presença de um tradutor somente foi possível porque tratava-se de uma escola da rede privada de ensino e os pais apresentavam boas condições financeiras. Quanto ao aluno malinês que atendeu na escola pública no ano de 2019, o docente Bani não precisou se preocupar com estratégias diferenciadas de ensino, pois o estudante tinha conhecimento da LP. Da mesma forma, o professor Yangtzé se apoiou na ajuda de uma aluna chinesa que vivia no Brasil há muitos anos e fazia a tradução do mandarim para a LP, porém, ressaltou que o apoio de um profissional especializado na língua dos alunos teria sido fundamental.

Devido à diferença de contexto, considerando que Yangtzé atuava em escola pública, a contratação desse tipo de profissional não foi possível. Ressalto um momento de emoção do professor Yangtzé durante a entrevista, momento no qual desabafou que na ausência da estudante que apoiava o processo de tradução, era a

utilização de ferramentas tecnológicas de tradução que contribuíam para a efetivação do processo de ensino/aprendizagem, porém, houve um caso em que o aluno não tinha domínio da tecnologia e, assim, nas palavras de Yangtzé, “Eu cheguei a perder um deles, porque ela [aluna tradutora] não estava mais na escola e a gente não conseguia se comunicar”.

O docente Autrou mencionou a necessidade de atividades e materiais apropriados para atuar junto a estudantes na condição de I e/ou R, principalmente em caso de alunos que ainda não possuem nenhum domínio da LP e se tratar de línguas como o mandarim, por exemplo. Talvez por enfrentar deveras dificuldades em sua Prática Educativa junto ao aluno de origem chinesa, tenha ressaltado a importância de existirem profissionais capacitados para trabalhar com os estudantes em questão. Seria algo próximo do que o professor Artibonite relatou, no entanto, se diferencia do entendimento de Autrou no que respeita a necessidade de um “profissional capacitado”, visto que almeja a “formação profissional” para ele próprio trabalhar com alunos na condição de I e/ou R. O docente Artibonite percebe a formação como uma necessidade fulcral no ensino da LP para falantes de outras línguas, visto que para o mesmo é a principal ferramenta de trabalho e aquela que permite com que os professores desenvolvam *Estratégias Pedagógicas* para o ensino.

Há várias questões que influenciam na Prática Educativa dos professores, mas há uma *Estratégia Pedagógica* entendida pelos docentes que se torna imperativa, justamente a necessidade de Materiais Didáticos apropriados às singularidades dos alunos, dada a dificuldade que encontram no uso de Livros Didáticos que atendam aos anseios dos estudantes.

Particularmente sobre o *Grupo “A”* e, relativamente a respeito das turmas dos Anos Iniciais do EF, eram utilizadas *Estratégias Pedagógicas* de cunho mais concreto e lúdico, mas no caso específico de alunos na condição de I e/ou R as atividades precisavam ser elaboradas pelos próprios docentes, pois o livro de LP geralmente não atendia as necessidades nem dos alunos brasileiros, contudo, era usado por ser o principal material recebido pelos professores. Fato é que na sua totalidade os professores dos Anos Iniciais do ensino EF afirmaram não ter recebido materiais diferenciados ou adaptados para trabalhar com os estudantes na condição de I e/ou R, sendo essa percebida pelos docentes como uma real demanda no sentido de

atender devidamente suas necessidades.

Com relação ao docente Bermejo, as *Estratégias Pedagógicas* utilizadas com a estudante de origem argentina precisaram ser alteradas visto que o livro de LP não era o Material Didático mais apropriado, sendo necessário a elaboração de atividades complementares para atender as necessidades da aluna. No caso de Bani afirmou que não foi necessário fazer nenhum tipo de adaptação, porque seu aluno malinês já se comunicava em LP e estudava na mesma escola desde o ano de 2017, onde foi alfabetizado. É essencial destacar que os professores Bermejo e Bani se distinguem consideravelmente, principalmente pelo fato de que Bani desenvolve práticas menos tradicionais de ensino. Por outras palavras, percebe que a metodologia de projetos é uma proposta que mexe com os padrões já instalados na Educação e proporciona maior autonomia para os alunos. Embora tenha admitido utilizar o Livro Didático, trouxe certa crítica devido ao fato de tais livros não abordarem a *Diversidade Linguística e Cultural* para além da brasileira. Além disso, deixou clara sua posição no que tange trabalhar com alunos na condição de I e/ou R sem ter apoio de Materiais Didáticos apropriados, o que dificulta o atendimento efetivo das necessidades dos alunos em apreço.

Quanto a Uele, é preciso destacar que o professor desenvolveu atividades complementares com sua aluna oriunda de RDC no projeto interventivo de reforço escolar e todos os profissionais da escola apoiaram para o sucesso da aprendizagem da estudante. Assim como o docente Bani, também o professor Uele apresentou criticidade com relação ao Livro Didático, visto que com a aluna de RDC utilizava o livro apenas para as questões de matemática e o reconhecimento de palavras simples, já que a maioria das atividades precisavam ser adaptadas. O professor reforçou, ainda, que não concordava com a utilização de atividades adaptadas que não fossem retiradas especificamente do livro do 3º ano, por ser o ano no qual sua aluna estava matriculada. Desse modo, era claro para o docente que os Materiais Didáticos disponíveis não atendiam as necessidades de alunos na condição de I e/ou R tampouco contribuía com a prática pedagógica dos professores no ensino da LP. Por fim, o professor Padma entendia que alguém que conhecesse o bengali o ajudaria, contudo, em função de ser algo praticamente impossível, sua maior necessidade era dispor de materiais e *Estratégias Pedagógicas* adequadas para desenvolver o ensino da LP ao seu aluno, visto

que as atividades do Livro Didático eram muito complexas para o estudante.

No que remete às *Estratégias Pedagógicas* utilizadas pelos docentes do Grupo “A” atuantes na EJA, inicialmente é válido dizer que no Primeiro Segmento da EJA o Livro Didático geralmente não é disponibilizado e os professores também não têm acesso a outro tipo de material diferenciado. Especificamente sobre os professores Yangtzé e Casamansa os materiais eram elaborados diretamente pelos mesmos, sendo que o primeiro docente deixou claro que adaptava as atividades de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos chineses, os quais não tinham nenhuma intimidade com a LP. Diferentemente, o segundo professor mesmo desenvolvendo as próprias atividades pedagógicas não utilizava qualquer tipo de adaptação, tendo em vista que o aluno senegalês apresentava conhecimentos básicos de LP.

Sobre as *Estratégias Pedagógicas* utilizadas pelos docentes do Grupo “B”, precisamente aqueles atuantes nos Anos Finais do EF, tinham o foco direcionado para a “gramática”, porém, também trabalhavam com filmes, dinâmicas e músicas, ainda que o livro de LP fosse o material mais usado. Mesmo assim, boa parte dos professores entendia que tal material não atendia completamente as necessidades dos alunos na condição de I e/ou R. Para o professor Jarmuque o Livro Didático disponibilizado pelo Governo não atende nem a necessidade dos alunos brasileiros, porque “(...) o livro é muito ruim, né! (...) porque os textos são chatos. As abordagens são muito simplistas (...) a temática fica muito alheia à vida deles, sabe?”. Igualmente também se posicionou o docente Agno, com o agravante de que além de não conseguir utilizar o Livro Didático para o ensino da LP ao seu aluno de RDC, já que entendia ser algo totalmente destoante da realidade dos alunos na condição de I e/ou R, o estudante demonstrava total desinteresse pelo aprendizado da LP, o que mantinha seu processo de desenvolvimento da aprendizagem paralisado.

Nomeadamente em relação aos professores Bia e Cassai, os materiais utilizados, incluindo o livro de LP, atendiam às necessidades dos estudantes. É incompreensível a percepção do professor Bia, pois tem o foco restrito na aprendizagem da gramática e os estudantes têm dificuldades justamente nessa área, porém, mesmo assim, entende que os Materiais Didáticos que utiliza são suficientes. Nas palavras do professor Bia o livro de LP atendia aquilo que precisava ensinar aos alunos, o que na percepção do mesmo “(...) é escrever e ler corretamente em português. Eu não floreio

muito com eles, não. Meu objetivo é claro com o 9º ano, eu quero que eles produzam texto com argumentação coerente. Um texto bem escrito e sem erros (...)" (Professor Bia). Além disso, não concorda com a possibilidade de utilização de *Estratégias Pedagógicas* diferenciadas e adaptadas para os estudantes na condição de I e/ou R, dado que isso tornaria tais alunos o foco na sala de aula e não é essa a ideia, entendimento aproximado ao do professor Ubangui atuante em turma do Segundo Segmento da EJA. Uma das falas do professor Bia remeteram minha análise para o que Rubem Alves, no ano de 2002, falava sobre qual era o ideal educacional dos professores, "Você sabe o que é 'dígrafo'? E os usos da partícula 'se'? (...) E o sujeito da frase 'Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heróico o brado 'retumbante'? Qual a utilidade da palavra 'mesóclise'?" (Alves, 2002, p. 31). Da mesma forma, o docente Bia falou que trabalhava com a gramática: "Igual agora que a gente 'tá' vendo as orações subordinadas. Eles me perguntam por que precisam ver isso e eu falo que é só 'pra' eles escreverem melhor" (Professor Bia). Evidencio que sob uma perspectiva sociolinguística e sociointeracionista, o ensino de línguas não pode se pautar exclusivamente pelo ensino de regras, mas pela análise e reflexão do que é produzido e a correlação entre as questões linguísticas, sociais e culturais (cf. Oliveira & Nascimento, 2021). Realmente, a partir de alguns exemplos podemos constatar que de 2002 para 2021 poucas coisas mudaram!

Também o professor Cassai não percebe problemas com o Livro Didático de português, mas seus alunos de RDC conseguem acompanhar as aulas e fazer as mesmas atividades que os alunos brasileiros, inclusive se destacando em relação àqueles, de acordo como referido professor. Nada obstante, diferencia-se do docente Bia exatamente pelo fato de seus alunos não apresentarem maiores dificuldades com a LP, assim como por desviar o foco da gramática e buscar fomentar a capacidade de análise crítica dos alunos.

Os docentes do *Grupo "B"* atuantes em turmas dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, se diferenciam dos professores de EJA do *Grupo "A"* precisamente porque a indisponibilidade de Livros Didáticos não ocorre com a mesma intensidade. Todavia, os docentes referem que não são adequados à EJA, seja pelos conteúdos básicos de alguns ou o alto grau de compreensão de outros, como foi perceptível na interpretação dos professores Pilcomayo e Drá. O professor Pilcomayo expressou de

maneira bastante refletida o trabalho com a LP desenvolvido na EJA, o qual passa muito pelo uso de gêneros textuais das mais diversas modalidades, como os jornais, as revistas, as músicas, as crônicas, a literatura e os Livros Didáticos. A percepção do professor supera o uso da regra e da norma culta da língua, a qual é entendida pelo docente como importante, porém sem que o trabalho seja desenvolvido apenas com foco na gramática. Sobre práticas diferenciadas ou adaptadas, dada a percepção de que quando os Livros Didáticos estão disponíveis mesmo assim não atendem aos anseios de aprendizagem dos estudantes em apreço, o professor Drá é quem mais mencionou realizar, nomeadamente no que se refere à realização de atividades avaliativas com um leitor para seu aluno marroquino, além da permissão do professor para que o estudante fizesse as atividades de sala de aula acompanhado de um colega e utilizasse o aparelho de celular, por meio de um aplicativo de tradução.

Independentemente do grupo ou modalidade de ensino, salvo raro caso, é nítida a percepção dos professores de que os Livros Didáticos voltados para o ensino da LM não são os materiais mais adequados para trabalhar com o ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R tanto quanto para alunos brasileiros. Entre os professores do *Grupo “A”* existe a manutenção insistente na perspectiva de ensino por meio da alfabetização, geralmente partindo do domínio do alfabeto e de práticas de linguagem relacionadas à escrita, o que exige dos mesmos a elaboração de diversas atividades para “entreter” os alunos em questão, sem que apresentem significado aos mesmos.

Sob outro viés, os professores do *Grupo “B”* corriqueiramente voltam suas práticas para o ensino da gramática, ainda que tenham relatado utilizarem os gêneros discursivos. Entretanto, possivelmente foram usados debates autênticos com fins estritamente gramaticais, norteados pela “excessiva formalização dos fatos da língua, com ênfase nos conceitos, nas regras e nos exercícios automatizados” (E. Mendes, 2012a, p. 38). O desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas dos estudantes requer momentos de construção, reflexão e interação com a língua que estão aprendendo e entre os indivíduos que vivem numa mesma sociedade. Para isso, o recomendável é que sejam realizadas atividades que envolvam a oralidade e a capacidade comunicativa dos alunos ao utilizar os gêneros do discurso nas suas mais variadas formas, de modo que se tornem atrativos e com sentido de uso aos alunos,

os quais poderão aguçar as relações por meio de momentos coletivos e participativos entre pessoas diferentes que permitiria compreensões sobre suas identidades linguísticas e os saberes que possuem.

Mesmo que o Material Didático existente seja apenas o Livro Didático de LP, Amoêdo e Soares (2020) ressaltam que é uma ferramenta de ensino estratégica aos professores desde que sejam capazes de filtrar textos, gêneros discursivos e imagens que de alguma forma estejam reproduzindo valores e ideologias que necessitam ser refletidas. Para Clécio Buzen existe uma perspectiva de culpabilizar os Livros Didáticos visto as dificuldades de leitura, uso da língua, capacidade de escrita e o insucesso escolar dos alunos. Também há uma predominância de acusar os livros de LP de trabalharem os conteúdos erroneamente e de maneira tradicional, através de abordagens precárias. Conforme o autor, as pesquisas demonstram críticas ao viés padronizador dos Livros Didáticos associado à crítica feita também às escolas, como instituições que controlam os saberes, no sentido daqueles que podem ou não serem compartilhados.

Para Buzen (2005, p. 12) é importante usar o Livro Didático como fonte de pesquisas para investigar a adequação da “transposição didática” de conceitos, procedimentos ou metodologias para o ensino da língua, pois acredita nessa possibilidade de análise e que tal pode trazer mudanças curriculares, porém, aponta que o objeto de estudo não é necessariamente o Livro Didático, mas apenas uma de suas inúmeras facetas (cf. Batista, 2003), pois habitualmente são abandonadas as análises sócio-históricas e inter/multi/transdisciplinares que percebam os livros de LP em diferentes dimensões. Por essa perspectiva Silva e Rocha (2019) também abordam o papel do Livro Didático no processo de ensino-aprendizagem ao analisarem e trazerem reflexões sobre o mesmo, ainda com seus inúmeros problemas identificados por vários pesquisadores, pois entendem ser fundamental identificar as ligações entre aqueles, os gêneros do discurso e as multimodalidades de ensino da LP, a partir da percepção de que os livros podem dispor de uma diversidade de linguagens. As autoras entendem que eles podem sim serem considerados gêneros de discurso multimodal, a partir do qual o estudante possa se tornar um leitor crítico.

cAdemais, quanto à possibilidade de uso dos multiletramentos, esses não estão

relacionados apenas às atividades interativas via internet, mas também através da exploração da modalidade não-verbal associada aos sons, ao visual, às cores, às imagens, propagandas, gráficos, vídeos e uma infinita possibilidade de usos. A esse respeito, as estratégias de letramento e multiletramentos por meio do uso de gêneros discursivos multimodais poderiam contribuir, contudo, é preciso lembrar que os materiais devem ser autênticos, significativos e utilizados sem o fim de alcançar objetivos de cunho gramatical. Mesmo que a Prática Educativa docente ainda seja cristalizada entre os professores, cumpre destacar que a cultura de aprendizagem atual exige “outras” práticas letradas, posto que a língua não é imutável e muito menos ficará estagnada, o que exigirá dos docentes preparo e a devida formação diante de tal realidade, a qual se aplica tanto aos alunos brasileiros quanto aos estudantes na condição de I e/ou R. É fato que os professores ainda se prendem ao ensino da linguagem verbal e escrita como principal *Estratégia Pedagógica*, justamente por ser o percurso mais cômodo e que segue a linha de normalidade, da universalidade e da linearidade das formas de ensinar línguas, visto que muitos acreditam que fora dessas não há como ensinar, além de “outras” abordagens dificultarem o processo avaliativo em relação à aprendizagem dos alunos (cf. Rojo, 2012; Rojo & Melo, 2017; R. Sousa, 2017; Wielewicki, 2017).

#### **7.4.4. Apoio da instituição de ensino**

Relativamente ao *Apoio da Instituição de Ensino*, esse é um aspecto preponderante para que as necessidades dos alunos na condição de I e/ou R sejam atendidas e a responsabilidade pelas *Estratégias Pedagógicas* utilizadas junto aos referidos estudantes não recaia somente nas mãos dos docentes. Inicialmente ressalto a experiência vivida pelos professores do *Grupo “A”*, os quais atuam nos Anos Iniciais do EF. Tais professores admitiram falta de ações efetivas dos demais profissionais envolvidos no desafio de acolher e ensinar aos alunos em discussão.

### 34. RELATO DOS PROFESSORES

**Padma** P: (...) Eu 'tô' aí me virando comigo mesma, aos 'trancos e barrancos', mas não tive nada.

(...) Existe a equipe de apoio e acho que agora até chegou uma psicóloga. E tem o projeto interventivo que tem até um aluno da sala que é atendido porque 'tá' fora de faixa etária, mas é só ele que é atendido (...) Eu fiz um desabafo no conselho de classe (...) eu falei que sabia que ninguém iria me ajudar, eu teria que me virar porque o aluno 'tá' na minha sala, eu sei disso...eu sei que a obrigação é minha!

(...) Agora, o que me choca, seja ela qual for, é uma regional de ensino jogar o aluno dentro de uma sala sem critério nenhum. Não querem saber o que o professor acha...eu não tenho o que achar né! Eu sei que o meu trabalho é esse, mas você veja bem, o diretor nunca nem sabia desse aluno. Ele não sabia e continua sem se envolver.

**Amur** P: (...) Aqui a gente tem a equipe né, então a equipe fez todos os exames, quer dizer, os testes. Testes cognitivos em que não deu nada. (...) Aí a Psicóloga e a Pedagoga que fizeram né! Mas não encontraram nenhuma indicação de nada e 'pra' dar continuidade os pais tinham que ir atrás de fazer os exames neurológicos, mas eles não foram. Aí as meninas da equipe fizeram um relatório e a direção da escola foi atrás da regional.

**Lomani** P: Assim, eu acho que a escola foi um pouco ausente... Assim, porque ninguém orientou a gente em nada e deixou o professor se virar sozinho. A gente foi e se virou sozinho (...) Eu tive essa conversa com a direção no início. Só perguntei como eu iria trabalhar e o que fazer, mas elas falaram que a regional ia mandar um intérprete e ficou nisso.

Por meio das palavras do professor Padma é perceptível o quão angustiante é a Prática Educativa junto a alunos na condição de I e/ou R sem receber apoio para tal, por mais que se saiba que reptos sempre existirão. Especificamente em

relação ao professor Amur, ressalta que foram feitos testes cognitivos pela equipe multidisciplinar da escola, além do contato da direção com a CRE, porém não surtiu nenhum resultado. Já Lomani foi enfática quando falou da falta de *Apoio da Instituição de Ensino* para atender as necessidades de sua aluna de RDC.

Importa, ainda, identificar as percepções dos professores do *Grupo "A"* que atuam do Primeiro Segmento da EJA sobre o Apoio da Instituição de Ensino, o qual costuma ocorrer nos momentos de aplicação do teste diagnóstico e na identificação do nível de aprendizagem dos estudantes para que, assim, sejam encaminhados às turmas de acordo com os conhecimentos analisados pela equipe pedagógica, em que geralmente os saberes em LP são aqueles que adquirem maior peso. Insta destacar que a LP, na maioria das vezes, não é de conhecimento dos estudantes na condição de I e/ou R.

### 35. RELATO DOS PROFESSORES

**Orinoco** P: Eles me disseram que foi feito o teste. 'Pra' mim, ela já podia ter avançado mais, mas ela não avançou (...) Aí eu falei com a coordenadora, que disse que ela fez um teste e 'tava' no nível de 2ª série. Então 'tá' bom!

E: E qual a sua percepção com relação à turma como um todo e a aluna venezuelana? Ela 'tá' acompanhando? Os alunos brasileiros estão mais à frente? Como que é?

P: Não. Ela 'tá' bem mais a frente deles. O nível de escolaridade dela é muito maior. (...) Porque, na verdade, os nossos alunos são mais velhos e então eles já são um pouco apáticos.

**Artibonite** P: 'Tava' tendo início um processo com a vinda de pessoas da UnB 'pra' desenvolver um projeto específico 'pra' esse público.

E: Isso, eles tiveram aulas de português à época...

P: (...) eu lembro que a gente foi chamado a atenção pela especificidade desse público e teve essa iniciativa desse projeto (...) Eu lembro que tinha uma dúvida se eles teriam que frequentar conosco ou se eles iriam para o CIL.

**Autrou** P: E aí a gente tentou um projeto voltado só 'pros' 'estrangeiros'. Tirar eles pelo menos um dia das salas, 'pra' desafogar um pouco a professora e 'pra' dá uma atenção mais individualizada 'pra' eles...mais voltada 'pra' eles. Foi um projeto que a gente conseguiu manter um pouco e logo depois vieram duas estagiárias, da UnB (...) Só que elas não tinham material. Elas usavam o nosso material, que era o 'Portas Abertas'.

E: E quando vocês descobriram o 'Portas Abertas', esse material 'tava' atendendo as necessidades deles ou mesmo assim não era o suficiente?

P: Olha, não! Porque a gente tinha o instrumento...a ferramenta, mas não sabia como trabalhar (...).

Além da aplicação dos testes diagnósticos, o *Apoio da Instituição de Ensino* apareceu em duas ocorrências citadas pelos professores Artibonite e Autrou, nas quais os profissionais das equipes de apoio das escolas buscaram apoio fora da SEEDF e obtiveram ajuda de outros profissionais.

No que se refere aos professores do *Grupo "B"* dos Anos Finais do EF, os professores Madeira e Chavón divergem em relação ao *Apoio da Instituição de Ensino*, mesmo que ambos tenham algo em comum e primordialmente requer o devido apoio, que consiste na presença de alunos na condição de I e/ou R com alguma deficiência específica.

### **36. RELATO DOS PROFESSORES**

**Madeira** P: Mesmo com quatro TDAH, com cadeirante, com a Síndrome de Down, a sala tem 30 alunos.

E: Mas aí existe algum acompanhamento da orientação educacional 'pra' esses alunos?

P: Existe no contraturno! E o aluno com Síndrome de Down tem um Educador Social junto com ele na sala de aula.

E: E a gestão da escola, os coordenadores, supervisores, orientador educacional, a equipe pedagógica da escola, em algum momento você recebeu apoio?

P: Não! Não! Não! Em questão de eles serem imigrantes e falarem outra língua, não! (...) Em momento nenhum eles auxiliaram os professores ou passaram alguma instrução de como a gente deveria agir com os alunos imigrantes.

- Chavón** P: Não. Eles acompanham muito bem! Eles têm o Material didático, acompanham bem e participam bastante da aula.
- E: E a equipe de apoio da escola, em algum momento teve alguma reunião? Ou algum projeto que pudesse envolver mais esses alunos?
- P: Como eles estão inseridos nesse ambiente escolar, eu acho que no caso deles não há necessidade. Eles conseguem seguir o fluxo normal!

O professor Madeira demonstra indignação quanto à falta de *Apoio da Instituição de Ensino*, exatamente o oposto da percepção do docente Chavón, o qual ressaltou não ter sentido falta de apoio das equipes pedagógicas da escola.

Relativamente aos docentes do *Grupo "B"* com atuação junto ao Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, apresentaram percepções variadas sobre o *Apoio da Instituição de Ensino*, desde aquele que disse não ter precisado de ajuda como outro que buscou apoio junto aos seus colegas professores e não diretamente com as equipes de apoio da instituição escolar.

### 37. RELATO DOS PROFESSORES

- Pilcomayo** E: Você disse que não teve grandes dificuldades, mas em algum momento foi preciso buscar apoio da instituição, no caso a direção, coordenador, orientador educacional?
- P: Também não, porque acredito que já eram alunos que estavam há algum tempo no Brasil. Em regra, também por serem muito dedicados. Nos dois casos, do haitiano e da paraguaia, que conviveram comigo por um ano, eles eram muito dedicados.
- Libon** P: Não...porque eu conversava mais era com os professores mesmo...que já tinham atendido eles antes. Eram mais os professores que já tinham atendido...Mesmo porque a coordenação nem sempre é uma pessoa da área, então não dá...às vezes é um professor de matemática...às vezes é um professor de uma disciplina que não atende a gente nesses casos.

O professor Pilcomayo relatou que não precisou de apoio, dado que seus alunos eram especialmente dedicados e não demonstravam dificuldades. Por outro lado,

o docente Libon identificou dificuldades e precisou de apoio, contudo, afirmou não ter buscado Apoio da Instituição de Ensino, pois preferiu estabelecer contato com seus colegas de profissão.

#### **7.4.4.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.4.4**

Os professores do *Grupo “A”* que atuavam nos Anos Iniciais do EF destacaram a falta de ações efetivas da instituição de ensino. No caso do professor Padma é importante trazer algumas reflexões para a discussão, pois mesmo sem receber apoio para atuar com seu aluno proveniente de Bangladesh, há outras percepções que subjazem as interpretações, como o fato de o docente chegar a acreditar que realmente essa responsabilidade era somente sua, já que os desafios se passam dentro de sua sala de aula então, ninguém mais, além dele, estava lá para ver. O professor Amur aborda os testes cognitivos elaborados pela equipe multidisciplinar da escola, os quais não trouxeram nenhuma forma de apoio ou respostas para as dificuldades que enfrentava junto ao seu aluno chinês, o qual repetia o 5º ano do EF.

Contrariamente ao entendimento do docente Uele do *Grupo “A”*, sobre o fato de que ao usar o Livro Didático de LP primava por serem atividades adaptadas de livros próprios do 3º ano do EF para sua aluna oriunda de RDC, que também era “repetente”, o docente Amur buscava atividades didáticas de anos anteriores, porém, as *Estratégias Pedagógicas* que tentou não eram aceitas pelo estudante, pois provavelmente não fossem atrativas para o aluno. “(...) Eu não sei se é porque ele fica muito tempo ocioso e as coisas são desinteressantes 'pra' ele, porque às vezes eu vejo que ele já 'tá' enjoado desse tipo de atividade, de segundo e terceiro ano” (Professor Amur). De fato, é imprescindível reconhecer que no caso particular de Amur, as ações desenvolvidas pela equipe de *Apoio da Instituição de Ensino* foram no sentido de descobrir se o aluno apresentava alguma dificuldade cognitiva, já que não demonstrava progresso na aprendizagem. É de notar que, como a Psicóloga e Pedagoga não encontraram nenhuma indicação nos testes realizados, a sugestão seria de que a família buscasse ajuda do sistema de Saúde, por meio de um Neurologista, da mesma forma que já apontei anteriormente em casos de patologização da Educação (cf. Diniz & Neves, 2018; Wielewicki, 2017). Ademais, o estudante frequentava uma

turma na qual há alunos com deficiências, o que pode ter levado à associação de que o estudante também se encaixava dentro de certo tipo de *déficit* intelectual, já que não progredia na aprendizagem “(...) eu tenho dois alunos especiais e mais ele que tem essa particularidade e precisaria de uma atenção redobrada, então eu não consigo 'tá' ali sempre”. (Professor Amur).

Nomeadamente sobre a posição de Lomani quanto à falta de *Apoio da Instituição de Ensino*, demonstrou sua inquietude visto que os demais profissionais da instituição não contribuíam para as necessidades que a aluna de RDC apresentava. Fato é que o docente não recebeu apoio dos demais profissionais da escola e ele mesmo não conseguia dar atenção à aluna, pois alegou que tinha uma turma inteira para desenvolver o conteúdo. Vale lembrar que a mesma aluna foi atendida, no ano de 2019, pelo professor Uele, o qual recebeu uma aprendente com maior domínio oral da LP. De mais a mais, conforme abordado anteriormente, o último docente referenciado também disse ter realizado atividades adaptadas para melhor atender às necessidades da estudante, bem como ter recebido o apoio dos demais profissionais da escola e a inclusão da aluna em projetos da instituição de ensino. Embora muitos relatos pedagógicos tenham vindo a lume e haja consideráveis diferenças de contexto nas práticas educativas de Uele e Lomani, com efeito no ano de 2019 a aluna de RDC obteve acesso a *Estratégias Pedagógicas* que colaboraram para melhor atender às suas necessidades de aprendizagem, as quais provavelmente tenham ligação com os projetos desenvolvidos pelo professor e o devido *Apoio da Instituição de Ensino* para que o trabalho do docente Uele tivesse algum sucesso.

Relativamente aos docentes do *Grupo “A”* atuantes no Primeiro Segmento da EJA, citaram que o Apoio da Instituição de Ensino ocorria nomeadamente nas situações de chegada dos alunos na condição de I e/ou R à escola, em virtude de ser a equipe pedagógica responsável pela aplicação do teste diagnóstico e a identificação do nível de aprendizagem dos estudantes. Diferentemente do que acontece nos Anos Iniciais do EF, em que os testes são aplicados diretamente pelos professores e ocorrem após os alunos já estarem matriculados nas turmas de acordo com a idade, na EJA os estudantes somente são matriculados em turmas específicas após a realização do teste diagnóstico pela equipe pedagógica. A valer, por mais que essa seja uma prática realizada com o intuito de apoiar os professores, tal procedimento nem

sempre é visto de forma positiva, uma vez que os alunos geralmente são matriculados nas primeiras etapas do Primeiro Segmento da EJA, já que os testes são padronizados e realizados em LP. Tal ação impede que muitos sujeitos na condição de I e/ou R com saberes elevados em diversas áreas do conhecimento possam estudar em outros Segmentos da EJA nos quais tais saberes sejam devidamente aproveitados no ensino da LP, conforme destacado pelos docentes Orinoco e Artibonite.

Além da aplicação dos testes diagnósticos, o *Apoio da Instituição de Ensino* apareceu em duas ocorrências abordadas pelos professores Artibonite e Autrou, nas quais a escola buscou apoio fora da SEEDF e teve ajuda de outros profissionais, por meio de parcerias com a UnB. É possível constatar aquilo que Nóvoa (1992) refere ser de total relevância, a parceria entre universidade e escola. Foi essa que permitiu o envio de alunos de Graduação (Letras/Português e PBSL), bem como alunos de Pós-Graduação na área de Linguística para desenvolverem projetos específicos de português com os alunos na condição de I e/ou R. Para além da atuação dos estudantes e pesquisadores da UnB, outro fator importante foi trazido pelo docente Autrou, ao relatar ter recebido apoio da supervisora escolar, que por meio de uma pesquisa na internet encontrou o Material Didático do “Portas Abertas”. Insta salientar que este foi o único episódio em que um material diferenciado foi citado. Sem embargo, o professor destacou que não sabiam como utilizar devidamente a ferramenta pedagógica encontrada, “(...) Talvez ele até atendesse, mas agente trabalhava com a visão da alfabetização com os nossos alunos (...) Os temas, talvez, tenham sido mais propícios 'pra' trabalhar com eles. Mas a forma de trabalhar ainda continuava uma incógnita” (Professor Autrou). Outra vez se confirma o que foi discutido no tópico anterior, ou seja, o enfoque dado à alfabetização em turmas dos Anos Iniciais do EF e Primeiro Segmento da EJA ainda está impregnado na Prática Educativa dos professores, os quais não estão devidamente preparados para trabalharem com propostas pedagógicas que envolvam multimodalidades para o processo de ensino-aprendizagem da LP já que continuam fortemente apegados à forma escrita da língua. De acordo com Freire (1989, p. 9) carecemos estabelecer com os alunos uma “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Ressalto que isso não significa que o material “Portas Abertas” seja totalmente adequado ao ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R, no entanto, pode servir de norte aos professores na elaboração de atividades pedagógicas próprias e adaptadas que contribuam com as necessidades de aprendizagem dos alunos em questão. Pelo que importa perceber, é inegável a necessidade de momentos de *Formação Continuada* nos quais os docentes possam ser “apresentados” a outras concepções para o ensino de línguas. Por isso, volto a repetir que a Educação é um ato político, portanto, enquanto professores temos uma responsabilidade social e política na ação de “ensinar”, na qual a “alfabetização” não pode ser interpretada como o mero ato de agrupar letras e palavras. Não é preciso um processo de mutilação tampouco uma percepção diversionista entre “alfabetizar” e “letrar”, pois o que deve constar na pauta de discussões formativas é um ensinamento elementar deixado por Paulo Freire quanto ao fato da imprescindibilidade da leitura do mundo anteceder a leitura da palavra (cf. Freire, 1996).

As divergências quanto ao *Apoio da Instituição de Ensino* entre os professores do Grupo “B” dos Anos Finais do EF ocorrem entre Madeira e Chavón, porque ambos têm algo em comum e primordialmente requer o devido apoio da instituição e das equipes de apoio, que consiste na presença em sala de aula de alunos na condição de I e/ou R com alguma deficiência específica. Este fator traz incômodos ao docente Madeira, pois percebe que os alunos somente recebem atendimento devido ao diagnóstico de deficiência e, não, por serem alunos na condição de I e/ou R. Diferentemente, o professor Chavón não sentiu falta de *Apoio da Instituição de Ensino*, pese embora o fato de o docente também ter recebido um estudante na condição de I e/ou R com deficiência, o qual obteve algum amparo devido a esse fato exclusivamente, e não por ser um aluno oriundo de outro país.

Já os professores do Grupo “B” dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA também abordaram a falta de *Apoio da Instituição de Ensino*. O professor Pilcomayo tem percepção divergente do docente Drá, em virtude do segundo entender que a escola não ofereceu apoio algum e que este seria um fator essencial ao seu ver. Estranhamente há de se ponderar o entendimento do docente Pilcomayo em afirmar que não precisou de nenhum tipo de apoio, já que em outra situação revelou desconforto em não ter sido avisado de que receberia um aluno na condição de I

e/ou R em sala de aula. Ou seja, talvez aquele fosse o momento de ter recebido orientação e o *Apoio da Instituição de Ensino*. Outrossim, também há aquele professor que percebe tal apoio como uma inclusão disfarçada, nomeadamente o professor Ubanguí, pois entende que as práticas inclusivas não devem se transformar em políticas flexíveis e adaptadas às singularidades dos estudantes, incluindo aqueles na condição de I e/ou R, o que entende por “política de minorias” com a qual não concorda. Por último, um docente não sentiu falta de Apoio da Instituição de Ensino, dado que foi o único que recebeu alunos na 5ª etapa do Segundo Segmento da EJA oriundos do Primeiro Segmento realizado na mesma escola. Dessa forma, o docente Libon preferiu estabelecer contato com os professores do Primeiro Segmento para amparar suas *Estratégias Pedagógicas*, demonstrando um aspecto que até então não havia aparecido, – a autonomia do profissional docente (cf. Nóvoa, 1992).

## **7.5. Ensino da Língua Portuguesa**

Para analisar os fatores que envolvem a Prática Educativa dos professores que trabalham com o ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R foi preciso realizar a *Caracterização Docente*, partindo da *Formação Inicial/Formação Continuada* e o *Tempo de Atuação* dos docentes na Educação. Para além disso, tornou-se crucial analisar como aconteceu a *Primeira Experiência* com o ensino aos estudantes em apreço, a qual se demonstrou uma *Atuação Recente* e marcada pela questão do *Desconhecimento* de tais alunos em sala de aula. Com efeito, as *Dificuldades* encontradas pelos professores diante do desafio de ensinar a alunos na condição de I e/ou R tinham relação direta com o *Desconhecimento da LM* dos alunos e a impossibilidade de estabelecer *Aproximações entre a LP e LM* dos estudantes. Ao levar em conta que toda vez que se apresentam *Dificuldades* também ficam claras as *Necessidades* em busca de superação das primeiras, tais foram observadas pelos docentes como a *Aprendizagem de Idiomas*, a *Presença da Família* na escola, o uso de *Estratégias Pedagógicas* diferenciadas e o *Apoio da Instituição de Ensino*.

Logo, a Prática Educativa se demonstra como uma temática complexa e faz com que o *Ensino da Língua Portuguesa* a alunos na condição de I e/ou R englobe todas as questões previamente analisadas nas outras quatro Categorias e suas concernentes

Subcategorias. Ainda, interliga-se diretamente com a *Diversidade Linguística e Cultural*, a *Educação Intercultural* e a *Aprendizagem da LP e Ensino do PLNM*, suas respectivas Subcategorias.

### 7.5.1. Diversidade Linguística e Cultural

Dado que cultura e língua se hibridizam a todo tempo, a percepção dos professores a respeito da Educação e do Ensino da LP também envolveu fatores como a *Diversidade Linguística e Cultural*, o que na sequência permitiu aos mesmos trazer alguma compreensão das ligações existentes entre essas diversidades para a formulação do que entendem como *Educação Intercultural* e suas contribuições para o Ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R.

No tocante ao *Grupo “A”* tanto docentes dos Anos Iniciais do EF quanto do Primeiro Segmento da EJA se aproximaram quanto às percepções sobre *Diversidade Linguística e Cultural*. As aproximações entre o nível de EF e a modalidade da EJA ocorrem precisamente devido à compreensão de que a *Diversidade Linguística*, ainda que interpretada como riquíssima, é aquela que se apresenta como mais desafiante aos professores. Já a *Diversidade Cultural* é percebida na sua globalidade como mais vantajosa para a Prática Educativa. Outro fator igualmente destacado pelos professores do *Grupo “A”* é a importância atrelada às datas comemorativas e às festividades, no que respeita às atividades desenvolvidas e interpretadas como aquelas relacionadas à *Diversidade Cultural*, porém, com menos peso na modalidade da EJA.

Em nível de EF há docentes que demonstraram entendimento mais crítico em relação à *Diversidade Linguística e Cultural*, ambas entendidas como vantajosas para a Prática Educativa, visto que apontaram os fatores língua e cultura como indissociáveis.

## 38. RELATO DOS PROFESSORES

- Bermejo** P: (...) traz vantagens porque eu aprendo com eles (...) eu lembrei que tive uma aluna que veio de Portugal. Mesmo sendo o mesmo idioma, mas tinha uma estrutura linguística e cultural diferente, então eu aprendia muita coisa com ela.  
(...) Vantagem, muita vantagem! É uma riqueza que eu estou descobrindo (...) (...)

respeito às diferenças, às cores, e como tem a aluna de outro país eu falo que tem que respeitar. Ela não é negra, mas nós temos uma ‘aluninha’ negra, então mesmo que ela não fosse branca, mas fosse como nossa amiguinha, tem que respeitar.

- Bani** P: Eu acho que a aprendizagem em si é um desafio. Quando você coloca a diversidade linguística, ela é um desafio maior, mas também não tem muito motivo para a gente ficar fugindo, sabe? Eu percebo que é a tendência do mundo. A gente precisa entender que o mundo é diverso, seja pela questão da língua, da cor da pele, orientação sexual, enfim, a diversidade tá colocada.
- (...) A questão da língua tá aí como um desafio mais de ensinagem do que de aprendizagem. Eu acho que traz vantagens, tanto a cultural como a linguística, mas também traz demandas de trabalho maior.

Em referência ao posicionamento dos docentes Bermejo e Bani identifiquei que percebem na *Diversidade Linguística e Cultural* mais vantagens do que desvantagens, todavia, o professor Bani ressaltou que também traz maiores demandas para a ação educativa. Referiu que a Prática Educativa que tem esse norte é aquela que gera reflexão e não cabe em todos os modelos pedagógicos, ou seja, aqueles mais tradicionais não permitirão o espaço de fala. Adverte que a diversidade sempre contribui, mas ainda existe uma estrutura escolar que não está pronta para lidar com tal questão.

Para outros docentes do Grupo “A” atuantes nos Anos Iniciais do EF a *Diversidade Linguística* é vista como uma desvantagem para suas atuações pedagógicas, ainda que como fator social e de trocas de experiências entre os alunos seja valiosa e contribua para ampliar a percepção de mundo dos estudantes.

### **39. RELATO DOS PROFESSORES**

- Padma** P: Eu acho complicado, porque eu acho a nossa língua muito complexa. Se ela fosse mais simples, daria 'pra' gente fazer essa salada, mas como é complicado isso, porque com os nossos a gente já sente dificuldade de alfabetizar.
- Lomani** P: Desvantagem! Nesse caso foi desvantagem porque eu não sabia a língua e porque ninguém ajudou.

**Amur** P: 'Pra' ser bem sincera, de forma social, é bem interessante 'pros' meninos. Eles respeitarem e conhecerem. Eles acham interessante várias coisas que eu vou comentando (...) mas na parte pedagógica mesmo, para o professor complica. Complica porque a gente já tem dentro de uma sala vários alunos em níveis diferentes. Então você já tem que planejar várias coisas diferentes normalmente. E quando você tem um caso desses é mais (...) Eu acho uma desvantagem.

Na modalidade da EJA os docentes interpretaram a *Diversidade Linguística* como vantajosa para a Prática Educativa, dado que a entendem como de extrema relevância para o ensino da LP e de forma alguma atrapalha a evolução do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois percebem que tanto os alunos brasileiros quanto os estudantes na condição de I e/ou R tiveram a oportunidade de viver uma experiência única. Apenas ressaltam que é mais um desafio diante da heterogeneidade do público matriculado na EJA e, por esse motivo, requer preparação por parte dos professores.

#### 40. RELATO DOS PROFESSORES

**Artibonite** P: Eu acho que desde que a gente tenha formação, ela é enriquecedora, porque na verdade ela permite quase que um intercâmbio cultural, porque o aluno vai contar da realidade dele lá, ele vai apresentar 'pra' gente as expressões e vocabulário, palavras que eles usam muito lá, ocorrendo esse intercâmbio cultural, mas é...acho que é isso...esse é um lado positivo. É um exercício de respeito às diferenças, né!

**Casamansa** P: Eu acho como vantagem (...) É nesse sentido, porque eu gosto de aprender. Por que ele 'tá' se esforçando tanto 'pra' aprender e por que eu não? É nesse sentido, sabe, porque a minha língua não é mais importante que a dele. (...) Eu acho muito enriquecedora, porque é o que a gente vive aqui hoje (...) Então uma forma de a gente acolher é também mostrar 'pra' eles que a gente também quer aprender. Não é a questão de saber todas as línguas, mas pelo menos o desejo de conhecer 'pra' que ele se sinta parte e não ache que aqui ele não pode falar a língua dele. A gente também tem que querer aprender com eles.

Relativamente aos docentes dos Anos Finais do EF integrantes do *Grupo “B”*, as questões que envolvem a *Diversidade Linguística e Cultural* são bem vistas pelos professores. A exceção fica por conta de docentes que alegaram ser a primeira menos vantajosa. Contudo, todos percebem a segunda como vantajosa para o Ensino da LP.

#### **41. RELATO DOS PROFESSORES**

**Madeira** P: Ai meu Deus! Como eu te disse, eu quero que eles se comuniquem, não importa em qual língua, desde que eu entenda, mas acaba trazendo desvantagens ‘pro’ contexto de sala de aula. Se não tivesse nesse contexto, não! Seria uma maravilha a diversidade linguística. Agora, na sala de aula, ‘pra’ minha formação, ela me traz dificuldades, sim! (...) Me atrapalha! A diversidade linguística me atrapalha!

**Agno** P: Eu acho que a princípio só pode trazer vantagens, assim...eu falo da minha disciplina né, talvez seja por conta de uma tendência um pouquinho mais formalista que eu tenho, em português, e aí eu sinto um pouquinho mais de dificuldade de aplicar essas questões. Mas, de fato, se fosse aplicado tanto na minha matéria quanto nas outras matérias de humanas, assim, seria maravilhoso! Maravilhoso! Porque você traz o sentimento de pertencimento ao aluno. O reconhecimento de que as pessoas sabem que ele ‘tá’ ali. De que ele não ‘tá’ ali deslocado no meio de um pessoal que tem uma cultura muito regionalizada.

Os docentes supramencionados compreendem que a *Diversidade Linguística* tem seu valor, porém, quando está presente dentro de sala de aula se torna complicado desenvolver as Práticas Educativas e o Ensino da LP, particularmente devido à percepção de que suas formações não trouxeram preparo para trabalhar com essa diversidade.

Em referência aos demais docentes dos Anos Finais do EF do *Grupo “B”*, não demonstraram problemas com a *Diversidade Linguística* em sala de aula.

## 42. RELATO DOS PROFESSORES

- Chavón** P: Acho que a diversidade traz mais vantagens, sim, porque eu saio um pouco do meu ambiente e navego um pouquinho em outros idiomas e outras formas linguísticas. Acho que contribuí, sim!
- Bia** P: Só vantagens! Só vantagens! Desvantagem nenhuma! Se tivesse um outro aluno 'estrangeiro' que falasse árabe, seria melhor ainda.  
(...) Só vantagens, tanto a linguística quanto a cultural! (...) então, assim, 'pra' gente que é adulto, é um enriquecimento e tanto conhecer outra cultura (...) e a gente vendo esse empenho que eles têm em aprender. Todos os quatro alunos que eu tive, todos muito inteligentes (...) Eles têm essa facilidade, talvez até por falarem mais de um idioma.
- Jarmuque** P: É (...) tem umas contribuições na sala que são muito legais (...) Sim, mais vantagens. Com certeza!
- Cassai** P: Em sala de aula como é... a diversidade linguística praticamente não existe, porque eles já 'tão' falando a LP mesmo...

Vale lembrar que alguns dos docentes acima referidos mantiveram contato com alunos cuja LM era a espanhola e, além disso, já se comunicavam em LP. Ou mesmo que fossem idiomas como o árabe e o inglês, era o próprio esforço dos alunos que ajudava na aprendizagem da LP, precisamente no caso dos docentes Jarmuque e Bia. Particularmente no exemplo do docente Cassai, a *Diversidade Linguística* praticamente não era percebida dentro de sala de aula, visto que os alunos oriundos de RDC não utilizavam o francês para se comunicarem e apresentavam boa desenvoltura em LP, ainda que pudessem ter outra LM. Nesse último caso, supostamente os alunos dos últimos Anos do EF já estudavam no Brasil há algum tempo, entretanto, não é possível afirmar tal fato dado que o professor Cassai não estabeleceu contato com os pais e/ou responsáveis para obter maiores informações sobre o percurso escolar dos estudantes.

Notadamente quanto aos professores atuantes na modalidade da EJA que compõem o *Grupo "B"*, independentemente do Segmento em que atuavam, a *Diversidade Linguística* tem suas vantagens. Contudo, expressam que para a atuação

pedagógica e, precisamente para o Ensino da LP seria importante o apoio de algum material diferenciado, além de compreenderem ser o empenho dos estudantes que mais trazia vantagens.

### 43. RELATO DOS PROFESSORES

- Pilcomayo** P: Ela tem mais vantagens, porque uma sala que tem alunos que dominam outros idiomas e são de outros países, o debate fica sempre mais interessante e enriquecedor, com outras visões, outras pessoas, outras línguas.
- Drá** P: Acho que a diversidade sempre contribui e enriquece. Agora 'pro' estudo da LP eu não consigo perceber se muda alguma coisa.
- Ubanguí** P: (...) se não soubesse inglês, teria sido mais difícil... Você quer que eu fale o real ou o bonito e pedagógico 'pra' você colocar aí?  
E: O real.  
P: Fingiria que ensinaria e ele fingiria que aprenderia!  
E: (silêncio de ambas as partes).  
P: Eu sou meio bruto né!
- Libon** P: Eu não acho que atrapalha, não! Não acho que atrapalha! De repente, se tivesse um 'materialzinho' produzido 'pra' eles, assim, uma cartilha vamos dizer assim. Um 'materialzinho' 'pra' eles mesmo, seria ...'pra' eles se basearem...'pra' gente ler com eles. É, assim... é isso... é isso! Algumas noções básicas, eu acho que seria interessante. Mas, assim, eu não vejo que atrapalha em nada.

No que se refere à compreensão do professor Ubanguí, a *Diversidade Linguística* que se distânciava da LP e da Língua Inglesa é algo que se torna enganosa seja para o ensino por parte do professor seja da aprendizagem mediante os alunos.

Por mais que a *Diversidade Linguística* tenha sido destacada como aquela que mais gerou desafios aos docentes e a *Diversidade Cultural* foi identificada por todos como a que trazia mais vantagens do que desvantagens para a Prática Educativa, é fundamental destacar que esta última foi relatada pelos docentes como atividades habitualmente atreladas às datas comemorativas e a alguns festejos típicos brasileiros. Por outro lado, também houve o alerta de alguns professores quanto ao fato de a

*Diversidade Cultural* está diretamente relacionada com os aspectos de inclusão educacional, posto que tem foco nas questões de preconceito racial e na integração de alunos com deficiência.

Os docentes do *Grupo "A"* atuantes nos Anos Iniciais do EF apontaram maior quantidade de atividades do tipo se comparado com aqueles do mesmo grupo que lecionavam na EJA, ainda que em tal modalidade também tenham acontecido.

#### 44. RELATO DOS PROFESSORES

- Bani** P: (...) As datas comemorativas vêm quase que automático (...) (...) Agora na época da Páscoa eu mandei uma pesquisa para casa, isso porque a Páscoa não é uma coisa comum para todos. Falei para eles que em tal dia se comemorava a Páscoa e queria saber como era na família deles e o que eles comemoravam (...) especificamente esse aluno do Mali, ele comentou assim: 'Na minha família a gente não celebra a Páscoa. A gente se reúne para descansar'.  
(...) Tem trabalhos de inclusão, de diversidade, mas muito as 'necessidades especiais'. Eu nunca vi! Eu não me recordo de ter tido uma prática em que a gente tenha falado da *Diversidade Cultural* (...) Acho que as datas comemorativas ganham uma ênfase muito grande. Principalmente nos Anos Iniciais e é difícil.. A gente precisa tomar cuidado pra não fazer do nosso planejamento uma sucessão de datas comemorativas, porque não faz o menor sentido (...) A gente tem a cultura de reproduzir as datas comemorativas.
- Padma** P: (...) Eu achei interessante que ele levou a mensagem de feliz Páscoa. Acho que foi bem acolhido (...) mas eu acho que a gente tem que mais trabalhar os valores do que a própria religiosidade.  
(...) eu fiz uma atividade, um protótipo, porque eu quero fazer uma tela para dar de presente no Dia das Mães (...) Peguei um desenho dos colegas 'pra' mostrar 'pra' ele que era a mamãe, a mamãe, então ele disse: 'A mamãe não pode! Não pode!'. Ele fez um desenho bem minúsculo, assim, não teve uma representatividade do papel da mãe, não sei, ele disse que não pode.
- Lomani** P: (...) foi no ano da Copa (2018). A gente 'tava' trabalhando também... o tema da nossa escola foi o trabalho com os outros países também (...) Eu não lembro. Foram tantos países (...) (...) foi trabalhado sim! (...) Sim, outra turma ficou (...) É sorteio.

**Amur** P: Eu tento. A gente 'tava' conversando sobre cultura, porque em história nós estamos vendo cultura, então eu falei que tudo era cultura, religião era cultura, aí fui perguntar 'pra' ele qual era a religião na casa dele, se eles eram budistas. Aí, primeiro ele não entendeu (...) depois ele falou que eles não eram budistas, que eram cristãos mesmos (...) na *Diversidade Cultural* eu vejo que os meninos conseguem desenvolver um respeito maior. Eles enxergam que o mundo não é só a nossa realidade, que existe um mundo maior lá fora (...) A gente 'tava' falando sobre religião e eu falando do islamismo, que é uma das maiores religiões do mundo, então eles já têm essa noção agora, de que não existe só o cristianismo, então culturalmente é maravilhoso. (...) Eu acho que a temática ainda 'tá'...a gente fala sobre diversidade (...) A gente fala muito em diversidade racial, volta muito 'pro' racismo, 'pra' deficiências e pouco sobre imigração (...).

**Orinoco** P: Foi na Semana de Educação para Vida. Aí a gente fez as oficinas nas salas de aula (...) É, mais de dentro do Brasil. E a questão racial, sempre a questão do negro, isso é muito abordado. Agora, a questão de refugiados ainda não foi um tema muito abordado não.

Igualmente ocorreu com os professores dos Anos Finais do EF e da modalidade da EJA dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos do *Grupo "B"*, porém, de forma significativamente menor se comparado com o *Grupo "A"*. No que respeita aos professores da EJA do *Grupo "B"*, todos referiram atividades direcionadas para o atendimento de propostas pré-definidas no calendário escolar, as quais eram repetidas anualmente, diferenciando somente a temática abordada.

#### 45. RELATO DOS PROFESSORES

**Pilcomayo** P: Aqui na escola tem obrigatoriamente a Semana de Educação para Vida. Ou seja, nessa semana toda a turma tem que desenvolver trabalhos culturais no seu conteúdo. Temos a obrigação de abordar isso no semestre (...) Num semestre, com o EF a turma trabalhou charges, tirinhas, cartuns; no contexto político, porque era ano eleitoral. Os alunos tinham que coletar no dia a dia deles esses materiais. No semestre passado trabalhei a visão do trabalho na poesia brasileira, então eles tinham que trazer poesias que envolvessem o tema do trabalho.

- Drá** P: No caso dele a gente teve uma apresentação dos países e ele cantou uma música do país dele e tal, foi bem bacana! (...) Foi na Semana de Educação para a Vida realizada na escola (...) A música em si foi em árabe. A gente recebia um papel com a tradução da música.
- Ubanguí** P: (...) Nós tivemos no ano passado, no segundo semestre os jogos interclasse... no projeto pedagógico da escola são jogos no primeiro semestre. E no segundo semestre, geralmente é uma Feira Cultural. Então eu lembro que no ano passado, que ele 'tava' na oitava série, ele fez um projeto sobre um país, se eu não me engano da África, mas que não era o país dele. Mas, obviamente ele trouxe conhecimentos, por exemplo, *narguile*, então ele trouxe o *narguile* e explicou 'pros' meninos como era usado o *narguile* lá no país dele. Trouxe uns produtos que ele mesmo fazia como repelente aqui...ele (repelente) fedia...como fedia...eu falava 'pra' ele que aquele repelente fedia demais. E era casca de árvore...talvez ele tenha até trazido isso de lá...e fedia! E ele passava e explicava e tinha uma empolgação de explicar a cultura dele. E os meninos gostavam! (...) E os alunos adoravam, exceto o odor do repelente...(...) E tinha outros também, mas aí é um problema pessoal, que ele trouxe uns incensos e eu não suporto o cheiro de incenso. Eu não gosto porque me dá dor de cabeça. E ele trouxe uns incensos e acendeu...aí eu saí de perto.
- Libon** P: Ah...(...) eu 'tô' lembrando que aqui não teve esse trabalho, mas na minha outra escola teve esse trabalho, numa Semana da EJA, em que a gente pegava vários países do mundo e falava sobre a cultura, comida, hábitos e tudo mais. E, assim, inclusive os alunos faziam comidas dos outros países e apresentavam. Aqui nunca teve. (...) Na outra escola teve! E é bom! Eu vejo que isso aproxima muito os alunos (...) Lá no CESAS eles fizeram coincidindo... Inclusive teve uma senhora, que eu acho que era peruana ou venezuelana, que ela fez as comidas típicas do país dela. Maravilhosa! E o bom do CESAS é que ele fica ali perto do setor de embaixadas, então a gente pega muito material ali (...) Agora, aqui nessa escola nunca teve...assim, de outros países.. (...) É uma realidade que não tem como fugir. A gente não vai ficar isolado do mundo.

Um argumento fértil para a discussão volta-se precisamente para o cenário de perpetuação de atividades relacionadas às datas comemorativas e à inclusão de pessoas com deficiência existente no contexto do *Grupo “A”* que não se identifica no âmbito do *Grupo “B”*, salvo questões específicas abordadas na modalidade da EJA.

Opostamente, os docentes dos Anos Finais do EF do *Grupo “B”* compartilharam atividades voltadas para o contexto da *Diversidade Cultural* sem que estivessem amarradas ao calendário escolar, desenvolvidas diretamente pelos professores em sala de aula.

#### 46. RELATO DOS PROFESSORES

**Madeira** P (...) Sim! Nas ações interventivas que eu trabalhei depois do filme, trabalhei sim! Falei da imigração e que o nosso país recebe muitos imigrantes. E sempre recebeu! Falei da colônia japonesa, da imigração alemã, da italiana... e fui falando. Aí acabei abordando as variações linguísticas, porque eu também falo diferente deles. O meu sotaque é diferente e eles estranham. ‘Professora, de onde que a senhora é?’ ‘Por quê que a senhora fala o ‘r’ assim?’ (...) Então eu explorei isso. Aí falamos da América do Sul, especialmente os nossos países vizinhos, a Argentina, a Bolívia, a Venezuela. Já trabalhou-se, também, o conflito da Venezuela. (...) Com o contexto jornalístico... Pegamos um texto jornalístico e falamos da imigração constante que ‘tá’ acontecendo na Venezuela, os imigrantes vindo ‘pro’ Brasil, ‘pra’ Bolívia e os com mais recurso indo até ‘pra’ fora, ‘pra’ Europa, a Espanha, Estados Unidos (...) a diversidade cultural traz mais vantagens e enriquece demais, nossa!! Demais da conta! Nossa! diversidade cultural, diferente da diversidade linguística, que atrapalha de fato a minha aula, atrapalha sim, porque eu tenho que parar, tenho que atender o aluno na carteira, então eu paro a minha aula. Agora, a diversidade cultural, não!

**Chavón** P: Já trabalhei alguma coisa em termos de letra de música (...) por exemplo, música do ‘Legião Urbana’, a gente contextualiza, mesmo eles não tendo nascido na época do ‘Legião Urbana’, nem vivido no Brasil, a gente contextualiza. Explica que a música está dentro de um quadro ‘assim e assado’. No caso, como a maioria dos estudantes não viveu aquela época, a gente contextualiza e eles entram nessa realidade (...) Talvez o autista seja mais difícil. Mas o outro aluno da Colômbia e a estudante da República Dominicana, eles conheciam e tiveram interesse em saber um pouco mais desse contexto social, político, a ‘geração Coca-Cola’, o que foi

'Eduardo e Mônica', que é Brasília pura! (...) Na Colômbia, ele disse que escutam músicas regionais, o 'guarânia', sei lá, uma coisa assim. E na República Dominicana, muita música francesa, né! Inclusive, ela, disse que é apaixonada pela música brasileira.

**Cassai**

P: A literatura de Cordel.. (...) 'pra' eles é uma novidade essa coisa da literatura de Cordel e da cantoria.

(...) infelizmente, a gente vive numa estrutura em que o ritmo é muito acelerado. É muito quantitativo, muitas vezes, e a gente vai se perdendo um pouco nessa necessidade...nessa urgência quantitativa de.. (...) De datas e metas a cumprir...de diários a preencher...Provas, avaliações e fechar notas e números...

(...) Eu que sou amante da poesia! Eu vivo de poesia! De ler os poetas...*João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Clarice Lispector*... Então, assim, como leitor de poesia e de história, também olho o Hino Nacional e vejo o quanto ele é vazio, na verdade! Ele é um texto escrito por poetas parnasianos né...uma exaltação a uma pátria romantizada, idealizada...que fala do 'Ouviram do Ipiranga as margens plácidas' ...'O brado de um povo heroico retumbante'...sendo que esse povo heroico não participou do processo...não que não tenha participado, mas foi totalmente massacrado...e a gente vive num país em que a independência foi declarada por um príncipe de Portugal. Não foi o povo brasileiro que declarou a independência. Essa independência...do mesmo modo, a abolição da escravatura foi assinada por uma princesa, sendo que há muitos anos *Zumbi dos Palmares* já lutava...a gente teve os *Malês*...a gente teve o *Dragão do Mar*, lá no Ceará. Então, assim, é uma história que a *Mangueira* contou...(...) Eu acho que a gente poderia até pegar o samba enredo da *Mangueira*, que é um verdadeiro Hino Nacional do povo brasileiro! Agora, cantar Hino Nacional só 'pra' dizer que isso é patriotismo...(..).

**Agno**

P: A abordagem cultural...é... existe uma coisa um pouco homogênea aqui nesse colégio. No geral são nordestinos ou brasilienses periféricos...existe uma pequena dificuldade em contemplar toda essa questão...tem que superar a minha ignorância também sobre todos esses aspectos...(..) Eu gostaria de fazer isso, mas não sei se eu tenho exatamente condições, sabe! (...) falar sobre cultura ajudaria o estudante na aquisição de léxico, de palavras...parou aí, a princípio. O trabalho que tem que ser realmente feito, eu acredito que é nesse nível mais profundo, nesse nível de sintaxe. Aquela questão, você fala 'very thank you'...não adianta, assim, 'pra' ter proficiência em LP, tem que achar algum modo de introduzir isso de uma maneira

tal que faça sentido 'pra' eles nesse nível mais...aquisição...toda essa exposição cultural, com certeza ela ajudaria. Ainda existe muita questão de preconceito por conta de algumas coisas. Eu tive que explicar 'pro' pessoal o que era '*pomba gira*', porque o pessoal achava que era a mesma coisa que demônio. Daí a pessoa me respondeu, assim, 'tá' na Bíblia... daí ficou uma situação desconfortável e tudo...

### **7.5.1.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.5.1.**

A Prática Educativa de professores que ensinam a LP como LM já apresenta seus desafios e dificuldades, tendo em vista a imensa *Diversidade Linguística e Cultural* presente no Brasil, a qual é intensificada pela presença de alunos na condição de I e/ou R nas escolas. Importa destacar que mesmo possuindo uma heterogeneidade linguística e cultural que faz parte da constituição do povo brasileiro, o ideal de monolinguismo e de uma cultura dominante e elitizante insiste em se perpetuar na Educação (cf. Severo, 2013). Nesta esteira, é notável que os documentos educacionais abordam a diversidade como um argumento fértil que precisa compor o ensino, porém, paradoxalmente ainda não se avançou para uma compreensão de diversidade que vá além do debate sobre preconceito racial e da inclusão de alunos com deficiência. A respeito da inclusão, teoricamente, são os alunos surdos quem têm a oferta de ensino bilíngue, bem como os povos originários (cf. Oliveira & Morello, 2019). Outrossim, questões que tratem do respeito às diferenças relacionadas aos demais tipos de deficiência e à “cor da pele” são desenvolvidas em momentos estereotipados, como nas datas comemorativas e em dias de consciência sobre temas específicos.

O ponto fulcral a analisar é exatamente as noções que se coadunam com tais processos e continuidades na Educação, as quais podem tanto levar à estigmatização e à “romantização” de algumas temáticas quanto à (in)visibilidade e ao processo de mutilação de outras. Ademais, vale lembrar que a *Diversidade Linguística e Cultural* não é uma realidade externa à escola, o que não torna suficiente reconhecer a diversidade mas agir criticamente no acompanhamento de currículos, Materiais Didáticos e na proposição de diretrizes e políticas educacionais interculturais que apresentem os fatores língua e cultura como intrínsecos, pertencentes a um universo amplo no qual alunos na condição I e/ou R possam receber visibilidade (cf. Diniz & Alves, 2018). Todavia, não é uma tarefa fácil posto que a BNCC foi aprovada em dezembro de 2017,

momento em que o Brasil já contava com a nova Lei de Migração promulgada em maio daquele mesmo ano, mas não trouxe nenhuma reflexão ou análise sobre a necessidade de diretrizes direcionadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do público em apreço (BNCC, 2017; Diniz & Neves, 2018; Lei n.13.445/2017).

De maneira contraproducente a BNCC (2017) aborda a *Diversidade Cultural* relacionada a outras línguas, como as de Imigração, Crioulas, Afro-Brasileiras e as variantes da própria LP, sem apontar perspectivas educacionais para quem não tem a LP como LM, independentemente de serem sujeitos que já vivem no Brasil ou indivíduos na condição de I e/ou R recém chegados ao país. Conquanto, diante de tamanha *Diversidade Linguística* existente em âmbito brasileiro, as escolas e os professores perpetuam o monolingüismo por meio do ensino da LP sem debater e aprofundar os fatores relacionados à pluralidade linguística que há no país, além de todos os aspectos culturais inter-relacionados (cf. Pessoa, 2018; Ribeiro, 2017; Silva & Ançã, 2018). Por conseguinte, o Ensino da LP em Contexto Migratório requer que se verse a respeito dos fatores *Diversidade Linguística e Cultural*.

Entre os docentes participantes dessa investigação é indubitável que o trabalho com a *Diversidade Linguística e Cultural* é algo que já faz parte da Prática Educativa dos mesmos, entretanto, com o foco apenas na diversidade presente no Brasil e, ainda, provavelmente com certa impropriedade e aprofundamento sobre alguns temas. Ressalto que as atividades educacionais que abordam a diversidade brasileira (linguística e cultural) são fundamentais, contudo, ainda carecem ser estudadas e discutidas de forma crítica, além de fazerem parte do ensino cotidiano e não somente de momentos pontuais na Educação. Para mais, deve permear todo o currículo escolar e as diferentes disciplinas, não apenas a área de Linguagens. Vale recordar que a área de Linguagens é composta por LP, Arte, Educação Física e LE, sendo a LP aquela que menos avança para as relações entre língua e cultura, além de não existir uma proposta articulada com todas as dimensões linguísticas propostas no Currículo em Movimento da SEEDF, particularmente.

### **1. Diversidade Linguística e Cultural – Grupo “A”**

Na análise das percepções dos professores dos Anos Iniciais do EF pertencentes ao Grupo “A” foram os docentes Bermejo e Bani que demonstraram maior criticidade em relação às questões que envolvem a *Diversidade Linguística e Cultural*, ao concordarem que tanto no que se refere à língua quanto à cultura, a diversidade é uma vantagem para o Ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R e, ainda, que são vertentes que não se separam (cf. Guzeva, 2018; M. Mendes, 2012b; Kramersch, 1996). Especificamente no caso do docente Bermejo, o qual é oriundo do estado Piauí e migrou internamente para a cidade de Brasília, é perceptível que sua experiência com a *Diversidade Linguística* dentro do Brasil contribuiu para que formulasse uma compreensão mais ampliada sobre as diferenças na pronúncia e no léxico de algumas palavras dependendo do local do país no qual se vive. O professor ainda trouxe o relato de uma experiência que viveu no Piauí, quando atuava numa escola na qual havia uma estudante advinda de Portugal, o que o fez perceber que ainda que fosse o mesmo idioma (LP), havia algumas estruturas linguísticas diferentes, bem como aspectos culturais próprios de cada país.

Devido ao docente Bermejo residir há pouco tempo em Brasília e compreender que a realidade linguística no Piauí era totalmente diferenciada da existente em Brasília, associou sua experiência sobre novas aprendizagens linguísticas ao caso de sua aluna oriunda da Argentina, a qual também era recém chegada ao Brasil. A *Diversidade Linguística* foi interpretada a partir da vivência do professor através de uma migração interna e relacionada com a experiência de migração internacional da estudante. Ao conseguir olhar para o *Outro* que vivia uma realidade aproximada da sua, diferenciando-se quanto ao fato de uma se tratar de migração interna e a outra de migração internacional, obteve mais clareza a respeito de suas dificuldades iniciais num estado e cidade em que existiam variações linguísticas diferentes daquelas de seu estado de origem. Logo, acolheu sua aluna argentina do mesmo jeito que precisou ser acolhido ao chegar em Brasília. Tal atitude faz parte da identidade linguística que *está e continuará* em construção na vida do docente Bermejo, assim como na de sua estudante argentina, bem como acontece com todos nós, em virtude dessa identidade ser formada através de um conjunto de fatores socioculturais construídos durante a vida dos sujeitos, permitindo que ampliem a percepção sobre suas LM e,

também, de outras línguas (cf. Bagno & Rangel, 2005; Bizarro & Braga, 2004).

Ao analisar como o professor Bermejo procedeu em sua Prática Educativa e no Ensino da LP a uma aluna na condição de I e/ou R é possível interpretar que para ele as questões relacionadas à *Diversidade Linguística* se interligam com a *Diversidade Cultural*, pois percebeu a necessidade de falar sobre o respeito às diferenças, dado que a aluna argentina era da cor branca e na mesma turma havia uma aluna brasileira da cor preta. As questões relacionadas ao preconceito racial sempre são trabalhadas na escola e também são vistas por Bermejo como cruciais para desconstruir atitudes errôneas. O docente demonstrou uma curiosidade pessoal e, também profissional, que mesmo possuindo formação em Geografia nunca buscou conhecimento sobre o fato de que na Argentina praticamente não há pessoas da cor preta. Afirmou saber que advém de um contexto histórico, contudo, no momento em que fosse viajar para a Argentina iria observar e compreender essa realidade *in loco*, pois notou que mesmo sua aluna argentina não tenha demonstrado atitudes de preconceito para com a colega brasileira, a primeira não se aproximava da segunda. “Assim, só estou falando em *off* mesmo para você. Eu quero descobrir isso. Eu sempre busco trabalhar que a cor não importa, que o que importa são os valores, o respeito, essas coisas, sabe!” (Professor Bermejo).

O desconforto do docente referido acima com tal situação levou-o à reflexão, tendo em vista que no ano anterior atuava em uma turma com um aluno de origem venezuelana, o qual apresentava traços indígenas, porém, em nenhum momento causou estranheza ou discriminação por parte dos alunos brasileiros e a convivência da criança era excelente com os colegas brasileiros. O professor Bermejo compreende que a *Diversidade Linguística e Cultural* traz bem mais vantagens desde que fatores motivadores de conflitos sejam trabalhados criticamente pelos professores (Russo et al., 2020, p. 267). A atuação pedagógica crítica em relação à *Diversidade Linguística e Cultural* é exatamente aquela que mesmo na presença de conflitos encontra oportunidades de transformação das relações e encontros entre identidades diferentes, assim como também enxerga a diversidade como a própria diferença, da mesma forma que a relativização de *Si* pela valorização do *Outro* são cruciais (Bizarro & Braga, 2004; Candau, 2016; Sequeira, 2012; Sequeira & Cardoso, 2020; Walsh, 2010).

Quanto ao professor Bani, sobre a *Diversidade Linguística* trazer mais vantagens

ou desvantagens para sua Prática Educativa e para o Ensino da LP foi enfático na percepção de que o processo de ensino-aprendizagem por si só já é um desafio. Todavia, ressaltou que se torna maior pela presença de alunos na condição de I e/ou R que não tenham a LP como LM, mas entende que não é motivo para que os educadores fujam desta realidade que é uma tendência mundial, dado que a diversidade está posta. Destacou que precisamente no que se refere à questão da língua é um “um desafio mais de ensinagem do que de aprendizagem”. A elucidação do docente se aproxima da compreensão do professor Bermejo quando ambos expressam que fora suas intervenções pedagógicas, as crianças aprendem muito rápido uma nova língua se comparado com os adultos, além de conseguirem realizar associações entre a nova língua e a LM. Os dois pensam que as crianças têm maior flexibilidade para lidar com a *Diversidade Linguística*, contudo, não entraram em pormenores relacionados aos possíveis traumas advindos de um processo de perdas trazidos junto do fenômeno migratório, o que inclui a perda de parte da identidade linguística em plena fase de construção na vida das crianças (cf. Ramos, 2007). O professor Bani demonstra que o desafio de ensinar a LP para um aluno que possua outra LM tem relação com a noção de que o docente possui sobre o funcionamento dessa outra língua. Ou seja, se há uma compreensão básica do professor sobre as estruturas linguísticas é possível entender qual o tipo de “erro” que a criança está cometendo e, então, focar o ensino para aquela linha com o intuito de possíveis correções ou desviar o foco incisivo em tal viés. Na verdade, os possíveis “erros” são aqueles designados por transferência, empréstimo e alternância códica por Cerqueira e Andrade (2004) ao mesmo tempo que as chamadas interferências linguísticas por Matos et al. (2019), as quais também não podem ser analisadas como “erros” e, sim, como efeitos da LM na língua alvo de aprendizagem.

É perceptível que para Bani o importante é o professor entender o porquê de as crianças fazerem trocas de palavras, além de utilizarem formas de escrita diversas do que é visto como padrão na LP. É uma compreensão aproximada daquela abordada por Fialho (2005), quando aponta para o fato de que a Análise Contrastiva do “erro” não pode se fundar na perspectiva de interferência negativa da LM do estudante na LNM que está começando a aprender. Torna-se capital ressaltar que constantemente o docente Bani reforçou que em se tratando de uma língua que não exista nenhum

conhecimento por parte do professor, o problema não é da criança, mas do educador. Assim, a não aprendizagem por parte do aluno tem relação com a formação do professor que provavelmente exigirá capacitação continuada.

É relevante o posicionamento do professor Bani no sentido de confirmar a necessidade de Formação Continuada, a qual precisa ser amparada teoricamente tanto quanto profundamente reflexiva e aproximada à realidade existente em nossas práticas educacionais, com o intuito de desenvolver a consciência da *Diversidade Cultural* e a valorização das diferenças entre os sujeitos (cf. Sequeira & Cardoso, 2020). Ademais, entende que aprender uma nova língua não é algo rápido, porém, também percebe que existem outras questões envolvidas que contribuem para a comunicação ser estabelecida, como a abertura para a relação com o *Outro*. O professor Bani refere exatamente que é a linguagem e não a língua que é capaz de estabelecer a comunicação com o *Outro*, pois quando nos reconhecemos como um *Eu* que fala e um *Outro* com o qual nos comunicamos, a aproximação ocorre naturalmente porque fomos capazes de compreender e constituir uma interação a partir de nossa formação identitária com a língua (cf. E. Sousa, 2019; Sousa Júnior & Rodrigues, 2019). O educador Bani apresentou humildade quanto ao seu entendimento, porque ele mesmo afirmou que ao chegar uma criança falando somente o árabe, que foi o caso de sua primeira experiência com alunos na condição de I e/ou R na escola privada, as dificuldades são maiores. Por compreender que a aprendizagem de uma nova língua constitui-se como um processo longo o professor Bani ressaltou que ao se relacionar com o *Outro* será possível entender que os seres humanos têm necessidades comuns seja no Brasil ou na China, portanto, fica explícito seu entendimento de que a comunicação é um processo além da aprendizagem de línguas. Para mais, o docente enxerga que não é uma atuação fácil, pois exige muita adaptação e disposição dos professores ao mesmo tempo que “é muito engrandecedor para o professor e também para as crianças. Se o professor for sagaz, ele consegue puxar muitos assuntos porque a questão da diversidade cultural é muito legal” (Professor Bani).

Além dos docentes Bermejo e Bani, para os demais professores dos Anos Iniciais do EF e integrantes do *Grupo “A”* a compreensão da *Diversidade Linguística* é apresentada como uma desvantagem para o Ensino da LP a alunos na condição de I

e/ou R que tenham uma LM diferenciada. Importa aludir que entendem ser uma desvantagem para o desenvolvimento de suas Práticas Educativas ao contrário do imenso valor social e cultural atrelado às línguas que pode ser gratificante para os alunos. Nomeadamente os docentes Padma, Lomani e Amur alegaram que a *Diversidade Linguística* em sala de aula é um fator complexo e não vantajoso para o Ensino da LP, pois entendem que é uma dificuldade a ser trabalhada até mesmo com os alunos brasileiros, a qual é potencializada com a presença de alunos que tenham LM diferentes da LP. Vale dizer que a realidade dos três docentes mencionados é marcada pela atuação junto a alunos na condição de I e/ou R dos quais nem mesmo a LM era conhecida, particularmente no caso do professor Lomani.

Outrossim, são docentes que receberam os alunos sem aviso de que seriam matriculados em suas turmas e tampouco obtiveram apoio diante do desafio de ensinar a LP a crianças que ainda não se comunicavam basicamente em tal língua. Outro fator complicador são os idiomas afastados tipologicamente da LP, principalmente o mandarim e o bengali, nomeadamente no que se refere aos professores Padma e Amur, nos quais há casos de repetência que habitualmente são naturalizados dentro das escolas (cf. Diniz & Neves, 2018; Ramos, 2007; Wielewicki, 2017). Registro especialmente o exemplo do docente Amur cuja preocupação maior voltava-se para a alfabetização de seu aluno chinês, dado que repetia o 5º Ano do EF e ainda não possuía a capacidade básica de escrita em LP, como também não se comunicava oralmente em LP tampouco em mandarim. É inconfundível que o professor Amur pense que o aluno é “analfabeto”, pois parte da necessidade de alfabetizar e, não, de aproveitar saberes que o aluno já possua. Em nenhum momento esses últimos docentes alegaram que a *Diversidade Cultural* trazia desvantagens para suas Práticas Educativas, todavia, também não demonstraram qualquer tipo de ligação entre língua e cultura que pudesse facilitar o Ensino da LP diante da *Diversidade Linguística* representada nas turmas em que atuavam. Cabe, portanto, refletir que são cenários que se diferenciam totalmente daqueles apontados pelos docentes Bermejo e Bani.

Tangencialmente, os professores do *Grupo “A”* atuantes no Primeiro Segmento da EJA, tanto a *Diversidade Linguística* quanto a *Cultural* são vistas como vantajosas para o Ensino da LP a estudantes na condição de I e/ou R. Ainda que apontem mais

vantagens do que desvantagens, ressaltam que o ensino se torna mais desafiante diante da heterogeneidade que se apresenta nas turmas de EJA, exigindo maior preparação por parte dos professores. No exemplo do professor Artibonite a associação entre língua e cultura aparece de imediato, quando mencionou que não percebe desvantagens uma vez que as expressões linguísticas e o vocabulário são envoltos pelas trocas culturais e a capacidade de exercitar o respeito às diferenças. Tal acepção do docente vai ao encontro da percepção dos docentes Bermejo e Bani na execução de suas Práticas Educativas junto a alunos na condição de I e/ou R em turmas dos Anos Iniciais do EF, justamente por conceber que língua e, particularmente o vocabulário, são permeados pelas inter-relações culturais na comunicação com o *Outro*. Assim como o docente Bani, também o professor Artibonite destacou ser de suma importância que os professores recebam formação diante de tal desafio.

Em relação ao professor Casamansa, da mesma forma percebe que a *Diversidade Linguística* e a *Diversidade Cultural* são excelentes oportunidades para a aprendizagem entre os sujeitos, tal qual para alunos ou professores. Muito embora tenha tal compreensão, transpareceu que se sente prejudicado em não conhecer outras línguas, visto que não enxerga crescimento e evolução em sua carreira profissional, diferentemente do que acredita o docente Bani, para quem a *Diversidade Linguística* dentro de sala de aula e a atuação docente superam a mera aprendizagem de línguas, em virtude de outras possibilidades de relacionamento e comunicação com o *Outro* serem possíveis. Infiro que a reação do educador Casamansa em relação aos alunos apresentarem conhecimentos de idiomas de forma significativa, os quais ele não possui, não está associada única e exclusivamente ao interesse em aprender outros idiomas, mas por considerar que a riqueza da *Diversidade Linguística* deve ser incentivada. Sobre essa questão aproximou-se do entendimento do docente Bani ao demonstrar alteridade quando falou que alunos de outros países se esforçam para aprender a LP, então mesmo que não consigamos aprender todos os possíveis idiomas que cheguem às salas de aula, a demonstração de valorização da LM dos estudantes é uma forma de acolhimento dos alunos na condição de I e/ou R, porque além dos estudantes perceberem o interesse do professor em conhecer sucintamente suas línguas, eles também sentirão maior segurança para falar em suas LM ao se sentirem

parte do contexto no qual estão inseridos, algo defendido por Cursino (2020).

## **2. Diversidade Linguística e Cultural – Grupo “B”**

Tendo em consideração os professores dos Anos Finais do EF do *Grupo “B”*, as questões que envolvem tanto a *Diversidade Linguística* quanto a *Diversidade Cultural* são maiormente identificadas como vantajosas, porém, com sensíveis diferenças de percepção na comparação com os docentes dos Anos Iniciais do EF. Tais diferenças ficam implícitas nas falas dos docentes, visto que ao afirmarem que as diversidades em sala de aula são benéficas associam sua vantagem para a aprendizagem pelos alunos e, não necessariamente para o ensino por parte deles. Excluem-se dos demais a opinião dos docentes Madeira e Agno, particularmente no que se refere à *Diversidade Linguística*. Ambos professores referem a palavra “maravilha” quando falam de tal diversidade, todavia, quanto ao primeiro a justificativa para entender a mesma como desvantagem dentro de sala de aula advém de sua formação acadêmica ao compreender que não se percebe preparado e, em decorrência disso, atrapalha o desenvolvimento de suas aulas. Já o segundo docente, inicialmente demonstrou que a *Diversidade Linguística* poderia ter mais vantagens do que desvantagens, mas admitiu que devido à sua formação ser muito formalista, encontrou dificuldades em aproveitar as possíveis vantagens advindas da diversidade em questão. A esse respeito, cumpre frisar que a percepção dos professores Madeira e Agno denota que suas formações acadêmicas não foram suficientes para que consigam estabelecer práticas pedagógicas que desenvolvam a capacidade linguístico-comunicativa dos estudantes de forma que estabeleçam vivências *na* e *com* a língua. Para Edleise Mendes é fundamental que os professores recebam uma formação em que a concepção de língua construída diminua os “abismos” existentes entre as normas “vernácula” e “prestigiada” (cf. E. Mendes, 2012b).

Aqueles professores dos Anos Finais do EF que não apontaram a *Diversidade Linguística* como desvantagem para o Ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R são Chavón, Bia, Jarmuque e Cassai. Ainda que tais professores tenham alegado não perceber a referida diversidade como desvantagem, é possível que em algum momento venham à tona inferências devido a questões implícitas nas falas dos

docentes que apresentem divergência da interpretação da *Diversidade Linguística* como vantagem. O professor Chavón destacou as vantagens que percebe baseado na percepção de que a literatura de hoje é formada por palavras que não são apenas do português, como por exemplo palavras do espanhol que começam a ser incorporadas na LP e até mesmo outras que são originárias do inglês, mas na tradução para o português não são encontradas nos dicionários. Ademais, apontou para o fato de que as maiores dificuldades dos alunos na condição de I e/ou R estão ligadas às variações linguísticas dentro do Brasil, como por exemplo os regionalismos. No entanto, explicou aos estudantes que a LP falada de Norte ao Sul será compreendida por todos os sujeitos que vivem no país, ainda que haja questões linguísticas específicas na escrita formal. Sobre este aspecto é possível identificar que o docente tem menor preocupação com as questões linguísticas propriamente ditas, visto que valoriza a diversidade presente na LP. Porém, é imprescindível reportar um fato referido pelo docente Chavón em relação ao ensino da gramática, pois ao revelar como desenvolvia o Ensino da LP, destacou que trabalhava com a leitura e a interpretação de textos e, paralelamente ensinava a gramática, afirmando que “(...) Eu tenho tirado da leitura, a gramática” (Professor Chavón).

Quanto à questão mencionada acima cumpre falar que o Currículo em Movimento da SEEDF traz o uso de diferentes gêneros textuais, além de apresentar os aspectos gramaticais que devem ser trabalhados, contudo, sem apontar a forma como cada proposta de ensino deverá acontecer, respeitando a autonomia docente para tal. Ou seja, não consta um tópico que oriente trabalhar com um gênero discursivo específico para que a partir dele seja abordada uma questão gramatical particular (cf. Bakhtin, 2003; Melo, 2014). A associação entre oralidade, leitura, escrita e gramática é realizada didaticamente conforme a linha pedagógica de cada professor. É preciso dizer que a gramática é parte constituinte da LP e deve ser a reflexão sobre a língua, no entanto, a aprendizagem dessa não pode ocorrer de forma convencional, padrão e descontextualizada tampouco de forma que atividades textuais autênticas e significativas se tornem num mero propósito de busca por itens gramaticais (cf. E. Mendes, 2012b). É fulcral lembrar a necessidade de ofertar uma Educação significativa aos alunos, a qual contemple a diversidade presente no mundo. Para isso, o requisito principal é que também os professores recebam uma formação

significativa na qual o fazer pedagógico envolva ações reflexivas, as quais possibilitarão ampliar a proposição de atividades significativas aos alunos. Ou seja, os alunos terão acesso a uma Educação Linguística formadora de cidadania, pois “o domínio de línguas (materna e estrangeiras) e a interação com outros povos e culturas são condições fundamentais para a ‘educação para a cidadania’” (Santos et al., 2015, p. 73). Reforço que essa Educação para a cidadania realmente requer a interação com diferentes línguas e culturas, pois o discurso de uma Educação orientada para a cidadania é infértil quando essa tem um viés puramente nacional (cf. Sequeira, 2012).

Sobre as considerações dos docentes Bia e Jarmuque é cabível afirmar que percebem vantagens na *Diversidade Linguística* diante do que eles mesmos aprendem com os alunos na condição de I e/ou R já que falam idiomas diversos. Exatamente por perceberem que os estudantes apresentam empenho em aprender a LP, os professores atrelam que é o conhecimento de outros idiomas que faz com que os alunos trabalhem com a diversidade de línguas existente em sala de aula, seja pelo contato com os colegas seja pelo uso de tecnologias e aplicativos de tradução, posto que identificam maior autonomia por parte dos alunos. Parece que a responsabilidade em desenvolver os aspectos da *Diversidade Linguística* não pertence aos professores, pois é atribuída aos alunos. Logo, aparentemente tal diversidade é vantajosa, contudo, sem maiores preocupações por parte dos docentes em propor atividades que possam associar a diversidade presente na LP com a diversidade das LM dos estudantes, envoltas pela *Diversidade Cultural* que cada língua traz consigo.

Para Santos et al. (2015) o professor de Letras se depara com vários desafios, devido a isso é preciso conhecimento de que a língua precisa ser um espaço de interação que estabeleça interfaces com outras linguagens. Além do mais, os autores entendem que o profissional de Letras precisa transitar e intervir em ambientes heterogêneos e ser agente de interculturalidade. Acrescento o fato de que mesmo o Currículo em Movimento da SEEDF (2018) não apontar especificamente o papel dos professores de Letras quanto aos aspectos de interdisciplinaridade e interculturalidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras ressaltam que não basta ao professor ensinar puramente a língua, mas também a cultura e para além da base consolidada, permitindo uma atuação interdisciplinar e, em áreas afins, para

desenvolver a comunicação dentro da multidisciplinaridade dos mais variados saberes. Assim, formam-se, profissionais interculturalmente competentes para trabalhar de forma crítica e consciente da necessidade de se relacionar com o *Outro* (cf. Parecer CNE n. 492/2001). Da mesma forma, os professores com formação em Pedagogia devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ao ministrar todas as áreas de ensino, incluindo a LP, de forma interdisciplinar e contextualizada (cf. Resolução n. 1/2006).

Diversamente aos casos anteriores, dos professores Bia e Jarmuque, os quais encaram a *Diversidade Linguística* como vantajosa tendo em conta a diversidade de idiomas que os alunos na condição de I e/ou R trazem com eles, o docente Cassai destacou que mesmo atuando em turmas em que há alunos oriundos de RDC a diversidade praticamente não é percebida em razão de os estudantes já falarem a LP com boa destreza. Sem embargo o docente Cassai destacou várias questões linguísticas que trabalha em sala de aula, principalmente aquelas ligadas à origem de algumas palavras utilizadas em LP, as quais tal como os alunos brasileiros também os estudantes de RDC desconhecem, precisamente no que se refere às raízes advindas da influência linguística dos povos originários do Brasil e dos africanos. “O tanto de palavras de origem africana que a gente tem no nosso vocabulário que a gente nem se dá conta né!” (Professor Cassai). (Morello, 2012, G. Oliveira, 2016, 2018). Mesmo que o docente Cassai não conheça a verdadeira LM dos estudantes de RDC, aproxima-se do entendimento de um docente do Primeiro Segmento da EJA. Da mesma forma que Cassai, o professor Casamansa entende que a LM de seu aluno de Senegal seja o francês, mas referiu que demonstrar interesse pelos conhecimentos linguísticos do aluno pode contribuir para que o mesmo sinta segurança para falar sua LM. Assim como o professor Cassai, também Casamansa destacou a importância de trabalhar a *Diversidade Linguística* presente no Brasil.

Aliás, afirmou que sempre desenvolveu atividades voltadas para as diversidades presentes na LP falada, pois a heterogeneidade de sua turma de EJA era expressiva, dado que conta com a presença de alunos de praticamente todos os estados e agora faz questão de aprofundar atividades do tipo, devido à presença do aluno senegalês em sala de aula, justamente para que o mesmo compreenda os sotaques existentes dentro do Brasil. Contudo, parece que sua maior preocupação

era com as questões fonológicas e de pronúncia das palavras em LP. Do contrário, o professor Cassai aprofundava a origem das palavras em LP, incluindo seus significados e pronúncias. As questões que o professor Cassai apontou revelam a importância a respeito da origem das palavras em LP e a falta de valorização e reconhecimento das demais línguas existentes no Brasil, entre elas as Afro-Brasileiras (Moita Lopes, 2013; G. Oliveira, 2009; M. Pessoa, 2018; Silva & Lima, 2019).

Por fim, os professores dos Segundo/Terceiro Segmentos da EJA do *Grupo “B”*, como Pilcomayo, Drá e Libon referiram que a *Diversidade Linguística* somente apresenta vantagens, mesmo que tenham deixado claro a necessidade de materiais e formação aos professores para que os alunos na condição de I e/ou R sejam devidamente atendidos. A vantagem percebida por eles assemelha-se à percepção dos docentes Jarmuque e Bia no sentido de que é um processo enriquecedor para os estudantes, pois se apresentam como pessoas muito esforçadas no processo de aprendizagem, além de neste caso serem adultos e conhecedores de outros idiomas o que contribui para a aprendizagem da LP. Outra vez surge a confirmação de que os professores entendem a *Diversidade Linguística* como aquela que traz vantagens para a aprendizagem dos alunos, diferentemente do que para o ensino de responsabilidade dos docentes. Uma visão ainda mais incoerente das vantagens da *Diversidade Linguística* advém do docente Ubangui, posto que a sua compreensão de tal diversidade como vantajosa se dá em função de dominar o inglês, visto que sempre demonstrou ser o conhecimento do referido idioma por sua parte que facilitava o processo de Ensino da LP junto a alunos na condição de I e/ou R, sem apreço pela LM dos estudantes. Nada obstante, quanto à *Diversidade Linguística* que poderá surgir em sua sala de aula e o domínio que possui da Língua Inglesa não ser suficiente, asseverou um entendimento descompromissado com sua profissão e com a vida de estudantes que precisam aprender o básico da LP para alcançarem uma posição de visibilidade na sociedade de “acolhimento”.

### **3. Diversidade Cultural associada às datas comemorativas – Grupo “A”**

Conforme já destacado anteriormente, a *Diversidade Cultural* não é compreendida como desvantagem para o Ensino da LP, entretanto, há um dado importante que precisa ser abordado pelo papel de relevo que recebe dentro das escolas, em virtude

da mencionada diversidade ser vista como aquela relacionada às questões que envolvem o preconceito racial e a inclusão de alunos com deficiência, precisamente no que se refere àquelas escolas dos Anos Iniciais do EF. Nestas escolas costumam ser desenvolvidas atividades de respeito às diferenças, como o Dia da Consciência Negra, Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, Dia do Orgulho Autista, para citar alguns. Pelo que importa perceber, a *Diversidade Cultural* propriamente dita não é atendida para além das questões anteriores e outras estereotipadas por meio de atividades desenvolvidas em datas comemorativas.

Essas últimas geralmente desenvolvem a promoção da cultura brasileira, como Festas Juninas, Carnaval, Dia do “Índio”, Festa dos Estados e Feira das Regiões. Além dessas, datas comemorativas ligadas à promoção da nacionalidade brasileira, de modelos tradicionais de família e de representação religiosa predominantemente cristã e, precisamente católica, costumam ganhar força. Entre elas estão o Dia da Independência do Brasil, Dia da Proclamação da República, Aniversário de Brasília/Tiradentes, Dias das Mães, Dia dos Pais, Dia das Crianças/Nossa Senhora Aparecida, Festa da Família, Finados, Páscoa, Natal, entre outras. Cumpre evidenciar que no Primeiro Segmento da EJA também ocorrem comemorações do tipo, porém, com menor ênfase se comparada com as atividades desenvolvidas nos Anos Iniciais do EF. Normalmente são atividades que constam no calendário semestral da EJA, como a Semana da EJA e a Semana de Educação para a Vida, sendo que a última também ocorre nos demais níveis da Educação Básica. As datas comemorativas supramencionadas são interpretadas como momentos em que a diversidade é valorizada, todavia, não são nem mesmo entendidas como *Diversidade Cultural*, pois o foco é na promoção da cultura brasileira. Sobre isso, é possível afirmar que o tratamento da diversidade dentro da SEEDF ocorre em situações pontuais por meio de estratégias que Sequeira e Cardoso (2020) designam por cultura dos quatro “éfes” (*folks, festivals, foods, folklore*).

Evidencio maior utilização das atividades e datas comemorativas anteriormente referidas nos Anos Iniciais do EF através das percepções dos professores Bani, Padma, Lomani e Amur, além de trazer compreensões mais aprofundadas sobre a perpetuação de tais datas na Prática Educativa dos Anos Iniciais do EF.

Ressalto que não desqualifico a importância de desenvolver atividades que envolvam as questões culturais próprias do Brasil, mas a intenção primeira não deve voltar-se para a utilização folclórica da “data pela data” sem o devido aprofundamento crítico e histórico que a envolve. Para mais, trabalhar com a *Diversidade Cultural* somente tem sentido quando realmente existem propostas diversas e a valorização de diferentes culturas, o que Sequeira e Cardoso (2020) entendem como possibilidade para o desenvolvimento do diálogo global e da consciência crítica intercultural (cf. Byram, 2009). É fundamental compreender que o trabalho com a *Diversidade Cultural* por si só contribui para a aprendizagem da LP.

Como ponto de partida analiso as percepções do professor Bani, pois demonstrou seu incômodo com a quantidade de atividades que a escola propõe que sejam trabalhadas, ligadas diretamente às questões de inclusão e às diversas datas comemorativas que ocorrem no Brasil. Uma das datas é justamente a Páscoa, a qual foi trabalhada pelo professor mesmo que não compreenda a importância e o significado tradicional atrelado à mesma. Na percepção do docente Bani, é preciso fazer um esforço gigantesco para que o planejamento docente não se torne uma sucessão de datas comemorativas sem sentido.

Quanto à Páscoa, ainda que Bani tenha aderido à proposição da escola se preocupou em não lançar estereótipos no momento em que decidiu realizar uma pesquisa que deveria ser feita pelos estudantes junto aos pais e/ou responsáveis. Foi exatamente o resultado da pesquisa que permitiu ao professor identificar a posição da família de seu aluno advindo do Mali, visto que no momento de os estudantes compartilharem as pesquisas coletivamente em sala de aula, o aluno malinês disse que em sua família não ocorria tal comemoração e que aproveitavam o dia para descansar, posto que é um feriado nacional no Brasil. A proposta de atividade do professor Bani contribuiu para debaterem visões diferentes sobre o mesmo tema, confirmando o fato de que atividades envolvendo a *Diversidade Cultural* ajudam os professores e estudantes a entenderem criticamente as questões interculturais. Para o docente em questão, são atividades que contribuem “para dissolver alguns conflitos que não têm o menor fundamento” (Professor Bani). O docente perpassa os aspectos do trabalho com as datas comemorativas de forma alegórica ou exótica, pois busca desconstruir a confusão existente entre *Diversidade* e *Inclusão*, visto que a última comporta todas

diversidades, porém a primeira não se resume às questões de inclusão de alunos com deficiência. Sobre a *Diversidade Cultural* e a possibilidade do fenômeno migratório ser abordado de alguma forma, tendo em vista que a escola recebe alunos na condição de I e/ou R, o professor Bani deixou claro que ainda não tinha conseguido realizar porque necessitava de algumas informações que somente a família do aluno poderia fornecer, o que até o momento da entrevista não tinha sido possível fazer.

Ademais, já é de costume que o calendário anual da SEEDF proponha atividades culturais sistematizadas, como a “Mostra Cultural” que somente ocorre no 3º bimestre do ano, momento no qual o professor Bani acreditava que o Contexto Migratório poderia ser abordado. Nada obstante, ainda que tente ir contra certas propostas e caminhar por uma linha diferente, fica evidente que em alguns momentos o docente precisou seguir o currículo. Um currículo que prima por uma inclusão para a igualdade, desvalorizando e (in)visibilizando a diferença, o qual é regulado pela escola para a manutenção do viés monocultural que ignora alguns saberes para que outros considerados de maior interesse pela sociedade sejam divulgados, exatamente por serem aqueles que atendem à cultura dominante (cf. Silva & Ançã, 2018).

De maneira semelhante, o docente Padma também apontou para o fato de que o planejamento pedagógico da escola atende demasiadamente às datas comemorativas. No exemplo do professor em questão, a atividade proposta foi para comemorar o Dia das Mães, momento no qual percebeu que seu aluno bengalês não aceitou fazer qualquer tipo de atividade que envolvesse o papel da mulher, mesmo que fosse sua mãe. O docente ficou sem entender o motivo da ausência de representatividade do papel da mãe e da super proteção que o pai oferecia ao filho, além do respeito excessivo que aquele demonstrava em relação à figura masculina. Neste ponto fica patente que a *Diversidade Cultural* precisa ser trabalhada de forma crítica e respeitadora das diferentes percepções de mundo, o que torna o contato com a família fundamental para entender como algumas compreensões se estruturam.

Vale dizer que o professor Padma também referiu a atividade proposta pela escola para a comemoração da Páscoa, situação na qual todos os professores deveriam desenvolver em sala de aula um momento de “partilha do pão e do vinho”, que no caso das crianças foi o suco de uva. Esse momento não foi rejeitado pelo aluno bengalês, talvez por nem ter entendido do que se tratava, contudo, o professor

considerou que foi uma proposta muito incisiva. Para o docente Padma aquela “comemoração” não deixou espaço para as diferenças, visto que a “partilha” é muita significativa na Páscoa, dado que enfatiza fortemente a questão religiosa. Em razão de sua percepção, demonstrou desconforto em ter que participar dos planejamentos feitos pela escola e se posicionou quanto ao fato de que prefere trabalhar os “valores”, pois assim não corre o risco de enfrentar questionamentos de alunos que não vivem aquele momento, como a comemoração da Páscoa. Sua maior preocupação foi demonstrada em um dado momento da entrevista em que disse não concordar com algumas práticas, ainda que se submeta a elas, precisamente no que se refere à interpretação de que somente a religião cristã/católica tem espaço dentro da escola. Concernente ao trabalho com diferentes religiões referiu que mesmo que a *Diversidade Cultural* precise ser trabalhada com os alunos, incluindo a diversidade religiosa, acredita que requer muito cuidado para não entrar em conflitos. Assim, o posicionamento do docente Padma é totalmente contrário ao do professor Bani, visto que o último enxerga nos conflitos a possibilidade de desconstrução de atitudes discriminatórias. Seja a *Diversidade Cultural* ou, precisamente uma abordagem intercultural de Educação, de maneira nenhuma pode ser interpretada como não-conflitiva, mas sim aquela composta da capacidade de argumentar criticamente com a diferença ao promover uma proposta educacional de respeito, reconhecimento e valorização do *Outro* (cf. Candau, 2016; Russo et al., 2020).

Outra atividade muito representativa dentro da SEEDF é aquela que acontece em anos de Copa do Mundo, mencionada por professores como Padma e Lomani. Particularmente no caso do último docente revelou ter acontecido no ano de 2018 quando atuava junto a uma aluna proveniente de RDC. Tal atividade é de costume e segue um modelo padrão dentro das escolas, dado que os países participantes da Copa do Mundo são sorteados entre todos os professores e turmas. Isso significa dizer que ainda que na turma de 3º ano do EF na qual o docente Lomani atuava junto de uma aluna originária de RDC, devido à prática habitual de sorteio não foi possível trabalhar os aspectos culturais do referido país, os quais se apresentariam com maior riqueza de informações advindos da própria estudante. Para mais, seria uma possibilidade para a estudante perceber que fazia parte daquele espaço ao mesmo tempo que globalmente a comunidade escolar poderia estabelecer relações de trocas culturais

com a aluna. Ainda que seja uma proposta que mais se aproxime da *Diversidade Cultural* e das temáticas interculturais, se esvazia no momento em que se torna mais uma atividade programática, dado que obrigatoriamente uma turma apresenta as questões culturais de um país específico para outra turma, sem que haja qualquer proposta de inter-relação e debate crítico sobre as singularidades culturais de cada país. É válido esclarecer que RDC não classificou para os jogos da Copa do Mundo de 2018, porém, importa salientar que o professor Lomani referiu que outra turma trabalhou a questão cultural daquele país.

A respeito do docente Amur vale descortinar algo que supera as atividades desenvolvidas em momentos específicos, como as datas comemorativas com foco para as questões raciais e a inclusão de pessoas com deficiência e, raramente, para os aspectos migratórios. O destaque para a atuação do professor Amur decorre em função de o mesmo ter afirmado que em sua turma há a presença de um estudante com deficiência e, provavelmente por esse motivo tenha participado de atividades envolvendo a inclusão de pessoas com deficiência, gerando interesse do professor em trabalhar com a *Diversidade Cultural*, tendo em vista que também possui formação em Geografia. Sua sagacidade no desenvolvimento de atividades mais críticas voltadas para a diversidade foi identificada no momento em que trabalhou questões culturais na aula de história, as quais envolviam a temática religiosa. Sobre isso, o docente demonstrou que prefere trabalhar temáticas do tipo para desconstruir olhares e percepções distorcidas dos alunos brasileiros em relação a outras culturas e religiões, pois entende que os estudantes precisam saber que além do Cristianismo há diversas religiões no mundo. Numa de suas aulas, ao abordar as religiões entendeu que seu aluno de origem chinesa não era budista, pois o próprio compreendeu o assunto que era debatido em aula e mencionou que ele e a família eram cristãos, ainda que raramente se comunicasse em mandarim ou em LP em sala de aula. A atividade envolvendo a *Diversidade Cultural* desenvolvida pelo docente Amur promoveu a interação entre pessoas diferentes, o que na Educação deve ser uma proposta pedagógica intencional, porque não é aceitável apenas reconhecer as diferenças (étnicas, culturais, religiosas) que coexistem num determinado contexto. Ao contrário, é necessário uma atitude sistematizada e intencional de tomada de consciência da diversidade sem tentar evitar ou minimizar os conflitos, de acordo com

Fleuri (2018). Considero relevante lembrar que a turma do professor Amur era de 5º ano do EF, o que pode ter contribuído para explorar tais assuntos com maior profundidade, contudo, é notória a diferença de atuação pedagógica entre o professor Amur e o docente Padma, principalmente no que se refere à abordagem sobre as diferentes religiões e à intervenção em possíveis conflitos.

Por fim, o professor Orinoco confirmou que quando a *Diversidade Cultural* é trabalhada, costuma acontecer em momentos pré-estabelecidos no calendário semestral da EJA, como na Semana de Educação para a Vida. Em 2019 foram realizadas oficinas em que houve a participação de sua aluna venezuelana, porém, sem que abordagens sobre refúgio e imigração fossem debatidas. O docente deixou transparecer que os debates culturais acontecem com foco na diversidade brasileira, principalmente quando envolvem o preconceito racial. Foi constatável que o docente Orinoco nunca identificou abordagens voltadas para as questões migratórias, algo que se torna indiscutível a partir da realidade da escola na qual atua, em virtude da presença significativa de alunos na condição de I e/ou R que lá já estudaram. Sem que fosse em momentos específicos já datados no calendário da EJA, o docente chegou a debater em sala de aula os desafios vividos pelos cidadãos venezuelanos e as questões críticas que ocorrem na fronteira terrestre entre Brasil e Venezuela. A esse respeito, fica claro que o professor Orinoco usou de sua autonomia docente para tratar de temas referentes à *Diversidade Cultural* que não se resumissem a uma data específica do calendário escolar.

#### **4. Diversidade cultural associada às datas comemorativas – Grupo “B”**

A questão das datas comemorativas e dias de consciência a respeito da inclusão de pessoas com deficiência não se identifica no âmbito do *Grupo “B”*, salvo questões específicas abordadas na modalidade da EJA. As atividades desenvolvidas pelos docentes do grupo em discussão são praticadas com considerável autonomia e normalmente são dissociadas da calendarização de propostas relacionadas à Diversidade e à Inclusão. Percebo que a maior liberdade de atuação dos referidos docentes e a não obrigatoriedade em abordar tais temáticas nas aulas de LP chega a ser contraditória à fala de muitos deles a respeito da vultuosa presença de alunos com deficiência nos Anos Finais do EF. Sem embargo, também há a possibilidade de as

atividades do tipo não terem sido mencionadas pelos docentes, contudo, da mesma forma serem realizadas no âmbito da escola por outros professores de disciplinas específicas como de História ou Geografia, por exemplo. Ademais, também os profissionais ligados às equipes de apoio pedagógico provavelmente desenvolvam propostas do tipo, comprovando a raridade de ações pedagógicas interdisciplinares entre os docentes de disciplinas específicas, contrariamente aos professores do *Grupo "A"* que desenvolvem as propostas calendarizadas diretamente e de forma interdisciplinar, em decorrência de trabalharem com o ensino de todas as disciplinas, incluindo a LP.

Este é um aspecto a ser refletido, visto que professores com formação em Pedagogia parecem ter essa responsabilidade atribuída compulsoriamente. Por outro lado, professores com formação em Letras não recebem ou não aceitam o envolvimento e a responsabilidade pelo desenvolvimento de tais propostas, ainda que de maneira interdisciplinar com os demais profissionais docentes. A reflexão fica por conta de entender em que momento se perpetuou essa diferenciação entre atividades que devem ser desenvolvidas por profissionais da área de Educação e não por aqueles da área de Letras. Seria, talvez, esse o urgente diálogo que precisa ser estabelecido entre as duas áreas para que seja possível identificar como diferentes formações podem contribuir com a prática pedagógica de diferentes profissionais, conforme fala M. Mendes (2012b). Além do mais, precisamos pensar que o ato de refletirmos juntos contribuirá para a desconstrução da perenização de atividades que não são coerentes tanto para um nível de ensino quanto para o outro, permitindo uma (re)construção benéfica principalmente para os estudantes.

Entre os docentes dos Anos Finais do EF e dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA são discutidas questões mais críticas em que há espaço e liberdade para o trabalho com a *Diversidade Cultural*. Na via contrária, mesmo com a possibilidade de maior autonomia alguns docentes dos Anos Finais do EF não aproveitaram devidamente as oportunidades. A maior ocorrência foi identificada na modalidade da EJA, na qual todos os professores citaram momentos pontuais em que a *Diversidade Cultural* deveria ser desenvolvida por meio de atividades ligadas à Semana da EJA e à Semana de Educação para Vida que constam no calendário escolar da SEEDF, além de outras próprias de cada escola. Ainda assim, os docentes atuantes na EJA

encontravam outras formas e maior autonomia de trabalho para abordar as questões voltadas para a *Diversidade Cultural*. Tanto os docentes Pilcomayo quanto Drá relataram atividades desenvolvidas na Semana de Educação para a Vida. Já os professores Ubanguí e Libon assinalaram atividades trabalhadas em datas específicas como os Jogos Interclasse e a Feira cultural, no caso do primeiro e a Semana da EJA e a Copa do Mundo, no que se refere ao segundo professor.

Destaco que mesmo interpretadas como atividades obrigatórias constantes no calendário escolar e desenvolvidas de maneira superficial, parece que os docentes de Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA conseguiram trabalhar com atividades mais aproximadas da realidade dos estudantes, incluindo os alunos na condição de I e/ou R, seja na Semana de Educação para a Vida seja na Semana da EJA.

Particularmente no caso do professor Drá foi identificável que na escola na qual trabalhava, o CESAS, a Semana de Educação para a Vida comportou uma atividade em que seu aluno oriundo de Marrocos participou com a apresentação de uma música de seu país, a qual foi cantada em árabe e traduzida para a LP para os demais alunos e professores que assistiram à apresentação. Também na mesma escola o docente Libon atua com carga horária de 20 horas semanais diurnas e registrou uma Semana da EJA em que foram trabalhados aspectos culturais relacionados a várias questões, entre elas as comidas típicas. Foi naquela ocasião que uma aluna oriunda do Peru ou da Venezuela, pois o docente Libon não conseguiu lembrar ao certo, levou comidas típicas de seu país. A compreensão do docente Libon é que naquela escola tais atividades são mais habituais tendo em conta que recebem muitos alunos de outros países e por ficar localizada na CRE do Plano Piloto e próxima das Embaixadas, nas quais muitos materiais de diferentes países eram concedidos para a organização da Semana da EJA. Entretanto, na outra escola em que o professor Libon trabalhava com sua carga horária de 20 horas semanais noturnas, na CRE do Núcleo Bandeirante, na qual também sempre houve um número expressivo de alunos na condição de I e/ou R matriculados, não mencionou atividades do tipo porque na verdade nunca ocorreram.

Quanto ao docente Ubanguí, declarou que no ano de 2018 aconteceu uma Feira Cultural em que seu aluno advindo de RDC participou, porém, demonstrou novamente seu desprezo quanto ao que se diferencia do que percebe como padrão,

dado que o aluno levou um repelente à base de ervas que era utilizado pelos cidadãos em seu país de origem. Nas palavras do professor Ubangui, era com muita “empolgação” que o estudante explicava como o produto era usado no corpo para afastar os insetos, pois era algo típico de sua cultura mas na percepção do professor era um produto que apresentava um odor desagradável e, por isso, chegou a falar para o aluno que era algo que “fediu” demais.

Considerando que falei sobre os professores da EJA do *Grupo “B”* serem aqueles que mais desenvolveram atividades pré-definidas em calendário escolar e desenvolvidas anualmente nas escolas para abordar a *Diversidade Cultural*, importa destacar que apontei a possibilidade de, assim como os professores dos Anos Finais do EF, também desenvolverem propostas culturais mais críticas e de outras formas. Importa aludir atividades desenvolvidas pelo professor Pilcomayo, o qual comentou que devido à sua formação na área de Direito e, por já ter estudado a nova Lei de Migração (Lei n. 11.445/2017), buscou algumas informações migratórias da lei em questão para trabalhar com os alunos, esclarecendo que foi uma atividade desenvolvida com todos os alunos e não apenas com aqueles provenientes de outros países. Além da nova Lei de Migração o professor trabalhou com a Lei do Empregado Doméstico, já que muitos de seus alunos atuam laboralmente nesta área. O professor Pilcomayo justificou seu interesse em atividades do tipo por considerar que o trabalho pedagógico com leis e o conhecimento dos alunos sobre seus direitos ser algo fundamental, inclusive para que entendam que todos somos cidadãos de direitos, “nacionais” e “não-nacionais”, e que seja qual for a interface cultural se faz necessária para impedir atitudes discriminatórias.

Já o docente Libon trabalhou a temática das religiões na escola de EJA pertencente à CRE do Núcleo Bandeirante, local no qual recebeu muitos alunos na condição de I e/ou R. Dentre tais alunos, alguns estudantes haitianos ao assumirem que eram adeptos do vodu foram discriminados, pois existia uma visão negativa advinda dos demais alunos. Ao mesmo tempo, reportou que não entrou em maiores detalhes sobre o assunto para além de explicar que se tratava de um aspecto próprio da cultura dos estudantes em questão, dado que independentemente da religião o respeito era primordial. A justificativa do docente em não se aprofundar na temática religiosa ocorreu em função do receio em gerar

mais conflitos e atitudes de *bullying* para com os alunos haitianos, já que percebia nos mesmos certa vergonha ao falarem a respeito de tal assunto, se diferenciando do professores Bani e Amur, os quais enxergam nos conflitos possibilidades para o debate e a desconstrução de estereótipos.

Relativamente aos professores dos Anos Finais do EF, a *Diversidade Cultural* era trabalhada com maior autonomia, exemplificativamente por meio de filmes e inclusive de discussões relacionadas à temática migratória, como no caso do professor Madeira que afirmou ter trabalhado a *Diversidade Cultural* por meio do gênero jornalístico, com o intuito de abordar os conflitos e as emigrações de cidadãos de países como a Bolívia e a Venezuela. Ainda assim, o docente percebe que a *Diversidade Linguística* atrapalha o andamento de suas aulas, ao contrário que acontece quando trabalha com a *Diversidade Cultural*. Paradoxalmente, são as questões culturais que contribuem para que a *Diversidade Linguística* possa ser trabalhada em sala de aula. Por outro lado, o professor Chavón que percebe tanto uma diversidade quanto a outra como vantajosas, trabalhou com a letra de uma música que faz parte da cultura de Brasília, identificando que a música brasileira era conhecida em vários locais do mundo, inclusive por seus alunos na condição de I e/ou R. O estudante boliviano participou do debate ao falar sobre o tipo musical mais popular em seu país (música guarânia), da mesma forma que a aluna da República Dominicana disse fazer gosto das músicas brasileira e francesa, corroborando a percepção do professor de que ambas as diversidades são vantajosas dentro de sala de aula.

Com pensamento similar ao de Chavón, o professor Cassai abordou questões culturais relacionadas à cultura brasileira e africana, entre elas a poesia, a música, a cantoria e a literatura de Cordel; atividades que usualmente desenvolve em ambientes externos ao espaço da sala de aula. Sobre as questões culturais específicas da cultura brasileira destacou o trabalho que realizou sobre a origem da escola, por ser uma escola pioneira no DF, ou seja, uma das primeiras escolas na qual estudaram os filhos dos Candangos, dos Engenheiros e Arquitetos que trabalharam nas obras do aeroporto e da construção de Brasília. Um dos espaços externos à escola em que o docente Cassai desenvolve atividades com os estudantes foi exatamente o mesmo escolhido pelo professor para participar da entrevista, um ponto icônico da cidade do Núcleo Bandeirante, o antigo bairro chamado Metropolitana. É um local que guarda

parte da história de Brasília onde ainda é possível encontrar as pequenas casas de alvenaria que abrigaram os trabalhadores pioneiros na construção de Brasília, a praça histórica da cidade e uma pequena igreja nomeada justamente por Igreja Metropolitana, mesmo nome da escola que fica em frente à praça – Centro de Ensino Fundamental Metropolitana – CEF Meropolitana. É gratificante de minha parte deixar registrado que uma das entrevistas dessa pesquisa de doutorado foi realizada em um banco de praça, debaixo de um enorme pé de manga, cujo professor trabalha a *Diversidade Cultural* de forma significativa. O local é identificado pelo docente Cassai como espaço de compartilhamento de culturas, no qual os alunos aprendem sobre a cultura brasileira ao mesmo tempo que conhecem outras culturas, como de seus alunos de RDC.

É importante frisar que o docente Cassai se apresentou muito crítico referente à valorização de algumas datas, como aquelas de promoção da nacionalidade, do patriotismo esvaziado pelo próprio significado da composição do Hino Nacional brasileiro, de uma independência de Portugal duvidosa, da abolição da escravatura como um imaginário de bondade por uma princesa branca enquanto a luta abolicionista acontecia genuinamente há muito tempo. De maneira profundamente reflexiva demonstrou seu repúdio a personagens históricos interpretados erroneamente como heróis e pela perpetuação de tal ideologia por meio de livros, poesias, hinos e datas comemorativas que a escola se coloca no papel de reprodutora. O professor Cassai entende que algumas datas comemorativas ou aquelas de conscientização em prol das singularidades dos sujeitos precisam ser mantidas para se trabalhar com um movimento inverso, contra-hegemônico e crítico, que se assemelha ao que aborda Buzen (2005), particularmente com referência aos Livros Didáticos de LP. Por esse motivo desenvolve atividades culturais na Semana da Consciência Negra, em que se engaja na abordagem sobre questões culturais africanas. O educador Cassai destacou que seus alunos de RDC podem sofrer mais discriminação devido ao preconceito racial e menos por serem oriundos de outro país. “(...) o preconceito contra o 'estrangeiro' (...) não é algo que salta aos olhos. O racismo, não! O racismo é algo estrutural! (...) é mais provável que a gente caia em situações de racismo do que de xenofobia” (Professor Cassai). Certa vez usou uma canção de *Chico César* – Mama África – música que ele entende abrir o leque de discussões sobre a

*Diversidade Cultural*, “Pra gente pensar desde a maternidade direta e imediata que a gente tem com a nossa mãe a uma maternidade maior, continental, de formação do nosso povo. Uma raiz...uma matriz originária do povo brasileiro que é a África” (Professor Cassai).

Em virtude de se engajar com propostas pedagógicas interculturais também revelou uma atividade que envolveu tanto os alunos brasileiros quanto seus alunos oriundos de RDC, pois por meio do trabalho com a música descobriu o gosto musical de seus alunos na condição de I e/ou R. O professor ressaltou que os estudantes falaram do Movimento *Afrobeat*. Naquela ocasião o docente perguntou aos alunos de RDC se conheciam um artista nigeriano chamado *Fela Kuti* e, então, todos os alunos começaram a dialogar com o professor para melhor entender a história de vida e da carreira profissional do artista que ele citou. O docente demonstrou propriedade na fala a respeito de *Fela Kuti*, o qual revolucionou a música africana na década de 70. Contou um pouco da história do artista durante a entrevista, sobre a ida do mesmo para os Estados Unidos e do contato que teve com artistas do *jazz*, do *blues*, do *rock*, do *funk* e do *soul*, uma musicalidade surgida no final dos anos 60 nos Estados Unidos, como um movimento contracultural e de questionamento dos valores coloniais. Em suma, ao retornar para a Nigéria *Fela Kuti* reinventou a música nigeriana e, a partir disso, passou a ser perseguido politicamente ao ponto de ter sua mãe assassinada por militares. A correlação que o professor Cassai fez entre o *Afrobeat* na África e o *Manguebeat*<sup>84</sup> no Brasil, surgido em Pernambuco com *Chico Science*, exprime o real interesse que teve pelos alunos e a responsabilidade com um processo de ensino-aprendizagem pautado em abordagens interculturais.

Penso ser imprescindível dizer que a partir de comemorações ritualizadas no contexto escolar, seja através do que alguns dos Livros Didáticos trazem ou por meio de atividades padronizadas e repetidas anualmente de acordo com o calendário escolar, são os professores os principais agentes de transformação desta realidade a partir do que já está posto. Se o livro traz uma visão rasa ou distorcida a respeito de algum assunto ou temática cultural, que o docente seja capaz de utilizar tal Material Didático como fonte para análise crítica e comparativa com outros materiais que falem

---

<sup>84</sup> Atividade de Multiletramento para a abordagem do Manguebeat. <https://prezi.com/p/ns907vubcis4/o-manguebeat-nas-aulas-de-portugues-teixeiralitron-2012/>

o contrário e, desse modo, a construção dos saberes se efetive coletivamente entre professores e alunos. O exemplo trazido pelo docente Cassai concernente ao Hino Nacional brasileiro associado à abolição da escravatura no Brasil pode ser trabalhado por meio de uma proposta contracultural com a utilização do enredo “História Pra Ninar Gente Grande” da escola de samba da Mangueira, do ano de 2019. Concordo plenamente com a visão do professor Cassai sobre o samba enredo da Mangueira<sup>85</sup> ser o verdadeiro hino do povo brasileiro, assim como pensa o carnavalesco da Mangueira, Leandro Vieira, quando diz em entrevista à Agência Brasil<sup>86</sup> que “a comunidade da Mangueira, que se reconhece no discurso, é uma comunidade apaixonada pelo que está cantando, e isso é bom. O samba fala exatamente o que a Mangueira canta, por isso, ele é tão popular (...)”.

A abordagem educacional do samba enredo da Mangueira sugerida pelo educador Cassai serve ao debate crítico com os alunos tanto quanto para a formação de professores, conforme apontam Nascimento e Souza (2020) a respeito de uma atividade formativa realizada com os professores da cidade do Rio de Janeiro, no espaço do Museu de Arte do Rio. O intuito foi trabalhar a necessidade de Formação Continuada de professores a partir de uma perspectiva intercultural e um pensamento decolonial que contribuísse para a reflexão dos docentes. Para as autoras, o ponto de partida ampara-se numa “pedagogia decolonial” ao entenderem que é necessário mais do que um pensamento “outro”, mas uma prática “outra”. Conforme as autoras sobreditas, a “prática outra” acontece a partir do momento em que os professores “(...) agem de forma insurgente, incorporando ao currículo conhecimentos subalternizados, para que sujeitos que foram silenciados pela colonialidade possam ser protagonistas da história” (Nascimento & Souza, 2020, p. 46). Esta prática diferenciada/”outra” faz parte da realidade pedagógico-didática de um número inexpressivo de professores, a qual identifiquei na atuação do docente Cassai. Incorporar ao currículo saberes subalternizados e indivíduos silenciados pela história é uma postura decolonial, contra-hegemônica e contracultural que traz

---

<sup>85</sup> Samba e letra do enredo da escola de samba mangueirense em 2019. [https://www.youtube.com/watch?v=Fbeto2Xqj\\_I&ab\\_channel=LeonardoFernandes](https://www.youtube.com/watch?v=Fbeto2Xqj_I&ab_channel=LeonardoFernandes)

<sup>86</sup> Reportagem da Agência Brasil com o carnavalesco Leandro Vieira sobre o samba enredo da Mangueira, campeã do Carnaval Carioca no ano de 2019. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-02/mangueira-conta-historia-do-brasil-pela-otica-dos-herois-populares>

protagonismo àqueles representados na história oficial, porém, ainda que (des)(en)cantados desde sempre, são cantados no samba enredo da Mangueira<sup>87</sup>. Entre eles estão os povos originários e os sujeitos pretos, sendo os últimos aqueles que fazem parte da “cultura negra”, de acordo com o carnavalesco Leandro Vieira, representados por figuras históricas que precisaram lutar para resistir à dominação, como Zumbi dos Palmares e sua esposa Dandara, os quais lutaram contra à escravidão; Luiza Mahin, líder do movimento dos Malês de pessoas escravizadas, no estado da Bahia; Francisco José do Nascimento – conhecido por “Dragão do mar” – o qual entrou para a história da luta abolicionista no estado do Ceará; além de personagens mais recentes que continuaram lutando, resistindo e (re)existindo, como Jamelão, intérprete de samba já falecido; Leci Brandão, cantora e compositora da Mangueira; e Marielle Franco, vereadora da cidade do Rio de Janeiro, covardemente assassinada.

Sobre esse respeito, as propostas de Multiletramentos e Letramentos Críticos decoloniais são fundamentais para uma Prática Educativa diferenciada, uma prática “outra” que não dissocia as *Diversidades Linguística e Cultural*, propondo-se à *Educação Intercultural* (Mendes, 2012a; Nascimento & Souza, 2020; Queiroz, 2020; Rojo, 2012; Teixeira & Litron, 2012).

### **7.5.2. Educação Intercultural**

Após os relatos dos professores quanto à *Diversidade Linguística e Cultural* abordada com maior ênfase em função do fenômeno migratório atual, foi importante entender como os mesmos entendiam uma proposta de *Educação Intercultural*. Momento em que a inter-relação entre línguas e culturas na Educação deveria ser identificado.

Relativamente aos docentes pertencentes ao *Grupo “A”* que lecionavam em turmas dos Anos Iniciais do EF, destaco um relato mais crítico e reflexivo sobre *Educação Intercultural* e outro mais básico. Da mesma forma, também será apresentado

---

<sup>87</sup> Samba e letra do enredo da escola de samba mangueirense em 2019. [https://www.youtube.com/watch?v=Fbeto2Xqj\\_I&ab\\_channel=LeonardoFernandes](https://www.youtube.com/watch?v=Fbeto2Xqj_I&ab_channel=LeonardoFernandes)

no que concerne aos professores do Primeiro Segmento da EJA.

#### **47. RELATO DOS PROFESSORES**

- Bani** P: ...Eita! Não sei se é isso, o conceito... Educação intercultural.. (...) Eu acho que é uma educação que consiga entender...Não entender, mas acho que contemplar de alguma maneira, porque entender uma cultura é muito difícil. Você tem que viver, eu acho, você tem... Não sei... Você parte daquilo, né! Uma educação intercultural, eu acho que é uma educação que se propõe a integrar todas essas culturas. Não no sentido comum, de homogeneizar todo mundo na mesma cultura, porque isso também não seria contemplar as diversas culturas, mas no sentido de abrir espaço pra que essas culturas apareçam de forma diferente no seu espaço de aprendizagem, seja pela língua, seja pelo hábito do lanche que a criança tem, seja pelo hábito de se vestir, uma roupa que ela usa ou deixa de usar, enfim, eu acho que é um local de aprendizagem e uma proposta de educação que 'teja' atento pra isso (...) Tenha lugar pra essa diversidade toda! (...) Eu acho que tem essa coisa mesmo de...Talvez não caiba no modelo que a gente tem generalizado pra educação de hoje. Talvez tenha chegado o momento de repensar esse modelo educacional (...) (...) Olha pra sua sala, sempre tem alguém que você consiga puxar todos os assuntos que você quiser, porque é de uma diversidade muito rica, eu acho. Você tem que 'tá' disposto a 'tá' na relação com o seu aluno, a entender.
- Lomani** P: Intercultural...(silêncio)  
E: (intervenção da pesquisadora) ...  
P: Inter-relacionar com outras culturas? (...) É possível, sim! É bom a gente 'tá' sempre trazendo coisas de outros países 'pra' sala de aula. Principalmente porque eles gostam né...
- Artibonite** P: Educação intercultural? .. (...) acho que é uma educação que leve em conta as vivências dos diferentes povos, que explore isso, que traga isso 'pra' sala de aula com o formato de um conteúdo que seja enriquecedor tanto para o aluno nativo quanto para o imigrante. E, também, que de alguma forma extrapole até o que 'tá' previsto no currículo, porque de alguma forma vai extrapolar o que 'tá' no currículo, mas que em termos gerais é conhecimento, é informação e é cultura. Eu acho que quando a gente cria um espaço seguro 'pro' aluno se expor, 'pro' aluno falar,

contar um pouco da realidade dele, da vivência dele. Foi algo que eu não explorei muito à época dado minha preocupação muito excessiva em alfabetizar, pode ser que eu tenha negligenciado um pouco essa parte. Mas eu acho que se a gente recebe uma formação apropriada que nos desperte 'pra' isso, eu acho que é um aspecto que a gente começa a explorar muito melhor.

(...)

Como a gente tem muitos migrantes nordestinos, então eu tentava conversar com eles no sentido de saber como eles se sentiram na época que eles vieram para Brasília e que vieram para trabalhar, que não era uma situação de desconforto tão grande, já que eles falam a língua nativa, mas há uma diferença de sotaque e tudo mais, a própria questão de costumes e hábitos peculiares de lá, que às vezes são diferentes daqui. A ideia era despertar um pouco de empatia mesmo, 'pra' que eles entendessem que os imigrantes não 'tão' vindo 'pra' roubar o emprego de ninguém e aqui na sala eles estão vindo 'pra' aprender o português.

**Orinoco** P: Intercultural? Ah, eu acho que é você trabalhar todas as culturas de uma forma diversificada, mas unindo na sala de aula. Então ela tem as dificuldades dela, que eu vou trabalhar de uma forma, mas é aquele negócio, cada um com a sua especificidade, igual eu tenho um Síndrome de Down que vai ter certo atendimento. Ela vai ter um outro tipo de atendimento. Cada um na sua dificuldade que tiver ali 'pra' ser trabalhado.

No contexto do *Grupo “B”* sigo a mesma orientação no que se refere ao *Grupo “A”*, ou seja, trago a percepção que identifiquei como a mais crítica e reflexiva sobre o assunto, bem como a interpretada como a mais básica, incluindo as compreensões dos professores dos Anos Finais do EF e dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA.

#### **48. RELATO DOS PROFESSORES**

**Cassai** P: É uma educação que contempla a diversidade cultural...é... intercultural, até mesmo das culturas do próprio país (...) A diversidade cultural que vai lá do Norte 'pro' Nordeste ao Sul do país. E que você, pelo menos na questão da LP, observar os vários sotaques, as variações linguísticas...(…) Dentro do próprio país...e aí quando você...a gente tem um aluno, no caso deles de origem africana, até procurar conhecer

outras palavras. Até palavras que muitas vezes perduram e 'tão' aqui e a gente faz uso delas.

**Bia** P: Não! Eu foco muito na LP e no Brasil. Não tem, não! A gente até conversa, em alguns momentos, como já aconteceu, mas as músicas são brasileiras, os poemas são de autores brasileiros e o estudo é da LP mesmo.

**Libon** P: Educação intercultural...bem...seria uma educação voltada 'pra' poder abranger várias culturas em sala de aula...'pra' gente poder passar pelo menos um mínimo...nem que fosse uma parte mínima. Não só 'estrangeiros', mas aqui dentro do próprio país. Assim, eu tenho alunos que são do Maranhão, da Paraíba, do Acre. Então, assim, eles mesmos parecem 'estrangeiros' uns 'pros' outros. Quando você junta e conversa, aproxima mais. Isso dá uma aproximação! Como o país é muito grande, então não são só os 'estrangeiros', aqui dentro do Brasil mesmo (...) É bom porque eles aprendem a respeitar. A parte da linguística, eu gosto de deixar bem claro 'pra' eles, porque eles têm muita dificuldade na fala e na escrita. Aí eu falo que a linguagem é um método que a gente usa 'pra' fazer a comunicação e 'pra' estabelecer um contato com a outra pessoa. Onde uma pessoa fala, se a outra entendeu, então houve a comunicação! Então o que importa é isso! (...) Tem um padrão...tem a norma culta e tudo mais. Agora, na parte oral, eu falo 'pra' eles terem cuidado 'pra' não ficarem rindo das palavras de outros estados...do modo como as pessoas falam (...) É muito cultural isso, também...a língua traz uma carga cultural (...) Aí, a gente trabalha muito isso, que é o preconceito linguístico. Eu deixo bem claro 'pra' eles que ninguém é melhor do que o outro.

**Ubanguí** P: Explique-me!

E: Não posso te explicar (risos)... Mas é nesse sentido, a gente tem uma diversidade linguística. A gente tem uma diversidade cultural. Como que a gente inter-relaciona? Como a gente faz? Na educação, uma educação intercultural...

P: Já te dei a resposta! Eu faço, mas eu não profetizo e não pragmatismo aquilo em sala de aula. Porque é uma questão de respeito né! (...) (...) Tento inseri-lo dentro do tema e para com os alunos. Utilizo o conhecimento dele para com os outros alunos. Mas respeito! (...) Entendeu? Então, assim, você pegar aquele texto e pragmatizar... e tentar profetizar... Não! (...) Você quer trabalhar o papel do imigrante e do refugiado, sim, mas eu não vivo isso! Né? (...) Tento trabalhar...se a pessoa quiser, por

exemplo, se expor...e ele falava, obviamente da relação daqui. Nunca abordou a questão da vida dele no país. Aí seria uma abordagem, talvez, até psicológica.

### **7.5.2.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.5.2.**

É preciso salientar que ao relatar as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas no que se refere à *Diversidade Linguística e Cultural* em salas de aula com a presença de alunos na condição de I e/ou R, os docentes não demonstraram insegurança ao falar, contudo, logo em seguida foram abordados sobre o que pensavam a respeito da *Educação Intercultural*, o que levou alguns a respostas básicas e outros a momentos de profunda reflexão durante a entrevista para somente depois formularem aquilo que chegou a ser designado por conceito. Entretanto, ainda que a entrevista tenha sido desenvolvida a partir de uma proposta semiestruturada em que temas eram lançados livremente em busca da compreensão dos professores, precisamente no que tange à *Educação Intercultural* parece ter surgido certo bloqueio e até mesmo desconhecimento por parte dos professores sobre o assunto. Todavia destaco que, em sua maioria, poderiam desconhecer o termo, que não significa dizer que não desenvolviam propostas com tal viés.

A esse respeito, a mais valia que identifiquei a partir das interpretações aprofundadas sobre o assunto são relacionadas com uma palavra e uma ação fundamental à profissão docente. Foi a atitude reflexiva, a qual surgiu raramente durante as entrevistas, que alguns professores desenvolveram para formularem suas respostas, dado que nas abordagens anteriores os docentes não apresentaram receio tampouco demandaram maior tempo de resposta para falar, o que aconteceu precisamente no momento em que a *Educação Intercultural* foi trazida à baila das discussões. Infiro que os argumentos mais básicos são aqueles advindos de docentes que mesmo sem fazer a reflexão sobre o termo e em certos momentos precisaram até mesmo de apoio e intervenção da investigadora, não quiseram demonstrar desconhecimento sobre o mesmo. Na via contrária, aqueles que necessitaram de um tempo expandido para a resposta ou até mesmo pensaram que não conseguiriam formular um “conceito” sobre o termo, estruturaram o que percebiam por *Educação Intercultural* de forma conexas com as percepções anteriores sobre *Diversidade Linguística e*

*Cultural.*

Concernente às colocações anteriores sobre *Educação Intercultural*, no que tange aos professores do Grupo “A”, tanto dos Anos Iniciais do EF quanto do Primeiro Segmento da EJA, serão discutidas duas compreensões críticas e mais duas entendidas como básicas. Início pela percepção do professor Bani, totalmente divergente da percepção básica do docente Lomani. O primeiro argumentou sobre *Educação Intercultural* como aquela em que não basta entender uma cultura e, por conseguinte, uma língua. Ao invés disso, é preciso disposição dos educadores para fazer parte de uma Educação que pense na integração entre diferentes culturas, porém, que se afaste de qualquer viés que possa homogeneizar. Para o docente a *Educação Intercultural* é aquela que oferece lugar para todos os tipos de diversidade, não sendo contemplada em modelos que generalizam uma Educação igual para todos sem considerar as singularidades dos sujeitos. O que o docente Bani fala se aproxima das reflexões de Outeirinho (2006) sobre a unificação e a homogeneização, já que uma cultura não pode ser de maneira alguma considerada monolítica. Para a autora referida a cultura se constrói por meio de um constante processo relacional com o *Outro*. Sua perspectiva intercultural de Educação aborda a necessidade de integrar grupos minoritários, o que interpreta que somente não acontecerá por muita “ingenuidade” de nossa parte, dado que estão diante de nossos olhos.

Já o segundo professor, Lomani, ficou em silêncio por muito tempo após a abordagem sobre o que entendia por *Educação Intercultural*, necessitando de alguma intervenção por minha parte para que entendesse o que estava em discussão, porém, é importante dizer que não houve reflexão sobre os fatores *Diversidade Linguística* e *Diversidade Cultural* e tampouco a formulação de um entendimento básico do que entendia por *Educação Intercultural*, resumindo sua fala à repetição de um vocábulo que utilizei na tentativa de que o mesmo conseguisse desenvolver a reflexão sobre o tema, como dizer que a “inter-relação” entre culturas é importante porque é algo que os alunos gostam.

É notável na entrevista com o professor Artibonite que chegou a alegar desconhecimento sobre *Educação Intercultural*, por mais que tudo que tivesse relatado anteriormente fosse exatamente uma abordagem intercultural da Educação. Depois de algum tempo pensativo, o professor conseguiu falar de forma refletida sobre o

assunto. Reporto que a reflexão ampliada sobre *Educação Intercultural* foi no sentido de ser aquela que traz as diferenças e experiências em formato de conteúdo para sala de aula e que estes sejam significativos tanto para alunos brasileiros quanto para alunos na condição de I e/ou R. Além disso, também indicou compreender que a abordagem intercultural não é aquela que necessariamente exija a presença de alunos de outros países em sala de aula para que aconteça, pois independentemente do público atendido é preciso uma Educação que extrapole o que está posto no currículo e atenda às singularidades e diferenças de cada aluno. É o que Bizarro e Braga (2004) falam no sentido de que o docente precisa ajudar o estudante a descobrir-se a *Si* mesmo, desenvolvendo uma prática pedagógica cuja a ideia de diferença não se encontra no *Outro*, mas no *Eu* de cada sujeito. Será desse jeito que o aluno conseguirá se colocar no lugar do *Outro* e desenvolver a empatia e o respeito pela pluralidade. O professor Artibonite referiu que a reflexão realizada durante a entrevista permitiu ao mesmo reconhecer que à época não dedicou o tempo necessário para explorar essa abordagem, pois tinha uma preocupação excessiva em alfabetizar. Pensa que ao receber uma formação adequada, isso possa ser despertado.

Na via contrária, o professor Orinoco apresentou certa dificuldade para elaborar a resposta, chegando à conclusão de que seria uma forma diversificada de trabalhar a Educação e as especificidades de cada aluno dentro da sala de aula. Muito embora o docente tenha trazido tal percepção, em momento anterior admitiu que o Ensino da LP à aluna venezuelana acontecia com os mesmos materiais utilizados por todos os colegas, sem qualquer tipo de adequação, porque o objetivo era alfabetizá-la em LP.

Seguindo a mesma proposta utilizada no que se refere ao *Grupo "A"*, são abordadas duas interpretações críticas e reflexivas sobre o que os professores entendem por *Educação Intercultural* e outras duas mais básicas, abrangendo os Anos Finais do EF e os Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA. A interpretação do docente Cassai sobre *Educação Intercultural* é aquela em que a *Diversidade Cultural* esteja contemplada, deixando evidente que não se trata apenas da diversidade advinda da presença de alunos de outros países, mas de uma cultura que se apresenta distinta do Norte ao Sul do Brasil e, por consequência, também percebe que a LP é composta por variações linguísticas advindas de tais culturas. O professor reforçou o fato de que uma proposta de *Educação Intercultural* precisa tomar em consideração as origens e

a constituição da nossa cultura, precisamente pela evidente influência africana tão cara para aqueles educadores que realmente pensam a Educação para além da sala de aula e dos meros conteúdos programáticos. O entendimento de Cassai é aquele que considera as lutas sociais e os processos de exclusão social advindos da colonialidade, da mesma forma que pensa Fleuri (2018), posto que a singularidade da formação das identidades linguísticas e culturais dos sujeitos precisam ser levadas em conta.

Opostamente analiso o entendimento de *Educação Intercultural* do professor Bia, o qual nem chegou a formular sua compreensão pois foi veemente sobre seu foco ser no ensino da LP e da cultura brasileira. Para o docente o ensino precisa se pautar em músicas brasileiras, poemas de autores brasileiros e na LP falada no Brasil, como se todos os sujeitos que vivem no Brasil falassem a LP. Ainda que falassem, as influências regionais e culturais de cada estado do Brasil não permitem que a diversidade possa ser desconsiderada e a LP ensinada de forma padronizada a quem quer que seja.

Com relação ao docente Libon, a *Educação Intercultural* deve voltar-se para as várias culturas, ressaltando que não apenas em função dos estudantes na condição de I e/ou R mas também pensando na *Diversidade Cultural* existente dentro do próprio país, já que assim como o professor Artibonite registrou que nas turmas de EJA há relevante heterogeneidade e com a representação linguística e cultural de sujeitos provenientes dos mais variados estados do Brasil, o que também se aproxima da compreensão do professor Cassai. O professor Libon trouxe uma inédita compreensão sobre *Educação Intercultural* quando associa a diversidade existente dentro do Brasil e a diversidade advinda de outros países, porque entende que carecemos de uma Educação diferenciada num espaço em que todos os sujeitos ainda parecem ser “estrangeiros” uns para com os outros. O entendimento do professor Libon caminha para uma interpretação de que além de carecermos de uma Educação diferenciada, também necessitamos de uma formação adequada aos professores que seja respeitadora das LM e LNM, seguindo a orientação de M. Pessoa (2010) quando aborda que é preciso uma reflexão crítica para a tomada de consciência de que precisamos abrir os olhos ao *Outro*, aqueles que estão nas salas de aula, tendo em vista nosso profundo desconhecimento do que realmente significa considerar esse *Outro* na sua essência de ser humano. O docente Libon ainda ressaltou que

quando há uma proposta de aproximação e inter-relação cultural e linguística respeitosa, a comunicação é estabelecida por meio da linguagem e não da língua (cf. Bakhtin, 2003; I. Sousa, 2019).

Por fim, a posição do professor Ubanguí sobre *Educação Intercultural* requer uma análise de minha parte extremamente crítica para que além de considerá-la básica, não cometa o inaceitável erro de julgamento pessoal sobre o professor e, assim, mantenha o perfil científico adequado e alcance os objetivos da presente investigação. O docente em questão, logo após a interpelação do que entendia por *Educação Intercultural*, solicitou minha explicação sobre o termo. Naquele momento falei que não era o caso de explicar ou conceituar, mas sim buscar um entendimento que pudesse associar o que já havíamos conversado sobre *Diversidade Linguística e Cultural*. Em seguida, o professor deu ênfase ao que acredita ser primordial na Educação, ou seja, não “profetizar” nem “pragmatizar” nenhuma temática em sala de aula. Em se tratando de alunos na condição de I e/ou R ele pensa do mesmo jeito, pois acredita que é importante envolver tais alunos nas discussões linguísticas e culturais que ocorrem em sala de aula, desde que eles estejam abertos para isso e demonstrem interesse. Para além disso, caso o aluno não deseje se abrir, pensa que já envolve uma abordagem psicológica, a qual deve ser feita por um profissional que tenha essa capacidade e, não por ele. A percepção do docente diverge daquela apresentada pelo professor Artibonite, dado que aquele pensa ser papel do docente criar um espaço seguro de fala para os estudantes na condição de I e/ou R se expressarem. Mesmo que o professor Ubanguí não tenha definido um entendimento sobre *Educação Intercultural*, implicitamente a resposta pode ser encontrada na forma como se expressou. Não custa lembrar o alerta que Capucho (2006) nos faz sobre o fato de que a visão da interculturalidade se esvazia na esterilidade do ensino-aprendizagem de uma única língua e na supervalorização de uma Língua Franca, precisamente o inglês, a qual até permite que nos comuniquemos, contudo sem acender ao *Outro* e permitir que nos questionemos sobre aqueles, bem como sobre nós mesmos.

**Para refletir...**

Preciso destacar que a análise de algumas falas dos professores evidenciam o que abordei na contextualização da Categoria 7.5, a necessidade de reflexão sobre nossas ações e práticas pedagógicas no cenário educacional. Independentemente de ser uma compreensão mais básica ou que tenha exigido um momento de reflexão durante a entrevista para que a resposta fosse formulada, foi perceptível a inquietação dos professores com uma temática que não estão acostumados a debater, ainda que atividades interculturais sejam realizadas por alguns deles. Estas atividades são notadamente as que envolvem a *Diversidade Linguística e Cultural* existente dentro do Brasil e a ligação com os processos migratórios internos existentes no país, precisamente pela migração de muitos sujeitos de outros estados para o DF, em virtude da construção da cidade de Brasília e nova capital do Brasil. Ainda que totalmente válidas, penso que as percepções docentes ainda carecem de maior reflexão para que a aproximação entre línguas e culturas em contexto mais global se efetive numa proposta de *Educação Intercultural*.

Insta revelar que o contexto histórico de construção do que se entende por *Diversidade Linguística e Cultural* é uma realidade tensionada pela dinâmica escolar em que a Prática Educativa ainda se mostra tradicional, conservadora, homogeneizadora e resiste à mudança, sendo totalmente contraproducente no momento atual em que vivemos, diante das consequências desastrosas da globalização, do poder e do capital em que os processos migratórios são (in)visibilizados. A questão principal que me apego volta-se para o fenômeno migratório, porém, este é apenas um elemento constituinte da incontestável urgência de construção de uma proposta de *Educação Intercultural* que tenha como norte uma postura diferenciada frente à pluralidade de identidades, línguas e culturas. Logo, esta não pode ser interpretada como escolha e, sim, como um dever ético perante os desafios da profissão docente, na qual a *Diversidade Linguística e Cultural* não se torne numa desvantagem (Bizarro & Braga, 2004; Candau, 2008; Capucho, 2006; Fleuri, 2018; Madeira, 2011; Ramos, 2007; Sequeira & Cardoso, 2020; Walsh, 2010).

### **7.5.3. Aprendizagem da LP e Ensino do PLNM**

A presente Subcategoria se insere numa dupla interpretação a respeito do processo de ensino-aprendizagem a alunos falantes de outras LM, uma vez que todos os professores dos *Grupos “A” e “B”* compreendem o papel da aprendizagem da língua do país de acolhimento como fundamental, assim como a manutenção da LM dos sujeitos. A interpretação sobre o baixo conhecimento em LP de muitos estudantes, que não se comunicam nem mesmo por meio de suas LM em sala de aula, é identificada como desafio pelos docentes, principalmente para os professores dos Anos Iniciais do EF. Adversativamente, aqueles dos Anos Finais do EF e nas diferentes etapas e Segmentos da EJA destacam que os estudantes costumam apresentar maior conhecimento da LP, além de fazerem uso de outros idiomas e, esporadicamente, usarem suas LM durante as aulas, ainda que busquem incisivamente a aprendizagem da LP.

Diferenças à parte, relacionadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, há unanimidade entre os professores ao interpretarem que a *Aprendizagem da LP* é um fator capital para a integração social e educacional de alunos na condição de I e/ou R tanto quanto a necessidade de *Ensino do PLNM* ser desenvolvido nas escolas, compreendido como umas das estratégias que mais ajudaria no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Entre os professores dos Anos Iniciais do EF existe um fator complicador para a *Aprendizagem da LP*, dado que são crianças de tenra idade que se comunicam raramente em suas LM em âmbito de sala de aula, dificultando a relação entre professores e alunos e as propostas de ensino. Somente o docente Bermejo disse que tanto em 2018 quanto em 2019 seus alunos na condição de I e/ou R utilizaram as LM em sala de aula, mesmo que em raras ocasiões mas ainda assim comprovam o fato de que existe a manutenção da LM no âmbito familiar.

## **49. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bermejo** P: É importante, com certeza! Isso porque vai facilitar a vida deles principalmente na interação com os outros, na compreensão. Eles aprenderem o idioma é fundamental para conseguirem se comunicar, para falar o que eles acham, o que eles pensam.

(...) o da Venezuela... Ele fala mesmo direitinho (...) E quando precisa ele também mantém a língua 'mãe' dele, que é o espanhol, muito bem também, fala muito bem o espanhol (...) Durante as aulas não, só quando a gente pede ou quando os colegas pediam.

(...) Ela já fala o espanhol, mas é muito baixinho, uma ou outra palavra.

Concernente aos outros docentes, receberam alunos que não utilizavam suas LM para comunicação na escola e tampouco conheciam o básico de LP, com os quais o diálogo se dava quase sempre por gestos, precisamente na experiência vivida pelo professor Amur, dada à comprovação de que a LM é mantida no cenário familiar, contudo, a *Aprendizagem da LP* não avançou justamente porque não havia nenhuma forma de comunicação entre aluno e professor. A esse respeito o docente reporta a importância da *Aprendizagem da LP* e o *Ensino do PLN* para o avanço no processo de ensino-aprendizagem.

## 50. RELATO DOS PROFESSORES

**Amur** P: O acolhimento pela aprendizagem da LP? Eu acho que nós estamos totalmente sem recursos 'pra' atender essas pessoas. Eu acho que 'tá' sendo uma temática nova, apesar de que em outros países eles já lidam com isso há muito tempo, mas 'pra' gente 'tá' sendo muito novo e aí a gente ainda não tem nenhuma preparação.

(...) a família evita de ficar falando detalhes e usando a língua materna dele (...) eu não sei se ele tem medo. Então ele não usa (...) Os pais não gostam que ele comente muitas coisas sobre a língua materna, sobre a vida deles em casa, a rotina.

(...) Maravilhoso! Seria o ideal. Digamos que ele estaria fazendo um 'cursinho' de português no turno contrário e utilizando aquilo na prática no turno regular.

Com referência aos professores dos Anos Finais do EF, é fato que percebem a *Aprendizagem da LP* como uma referência de integração à sociedade e fator fundamental para a interação com sujeitos que tenham o português como LM, sem maiores diferenças perceptuais se comparada com aquelas advindas dos docentes

dos Anos Iniciais do EF. A exceção fica por conta do professor Bia, sem desqualificar a importância percebida pelo mesmo de que a *Aprendizagem da LP* é essencial para a integração dos alunos, mas em função de ter sido o único docente dos Anos Finais do EF que apontou aspectos que podem ser interpretados como uma “reflexão crítica”, tanto sobre a *Aprendizagem da LP* quanto em relação ao *Ensino do PLNM*.

## 51. RELATO DOS PROFESSORES

**Bia** P: (...) O papel da integração pela língua eu não sei bem qual seria (...). Eles vieram 'pra' cá...porque, assim, a LP é limitada ao Brasil, à Portugal e a alguns países e à Miami, né... porque lá todo mundo fala português e espanhol, em Miami. Não sei se a LP teria um papel assim tão fundamental na socialização deles fora desses países (...) aqui tem que saber a LP né... porque a gente só sabe português. O brasileiro não sabe outra língua, igual eles que têm outros 'dialetos' e falam duas ou três línguas, a gente não tem. É fundamental...eles têm que aprender! Essa foi a nossa ideia (...) que seria bom a sala de reforço dá um reforço 'pra' ele. E aí a gente meio que chegou à conclusão de que não, porque ele inserido na turma aprenderia. Eu, particularmente acho que sim, que ele deveria sair, mas quem seria esse professor que ficaria responsável por ajudá-lo?

Particularmente no quesito valor agregado à LP no mundo, parece que o docente Bia vê com um peso diferenciado de outros idiomas que considera mais privilegiados. Contudo, concorda que se o aluno for permanecer no Brasil será imprescindível aprender a LP e ter profissionais preparados para o ensino.

Outros docentes dos Anos Finais do EF também destacam a importância da Aprendizagem LP e revelam significativo interesse no *Ensino do PLNM*, sem apresentarem a reflexão realizada pelo professor Bia, pois, em tese já partem do princípio de que o trabalho seria desenvolvido por uma equipe similar àquelas das Salas de Recursos. Os professores compreendem que nestas equipes os profissionais devem ter formação específica para o *Ensino do PLNM*, diferentemente da formação

que possuem e percebem como insuficientes.

## 52. RELATO DOS PROFESSORES

**Madeira** P: Ah, é um papel central. Por isso que eu imagino que deveria ter contraturno pra que eles pudessem aprender a LP de fato. Porque o que eu ensino, na verdade, é a gramática, é a literatura. Não 'tô' ensinando a falar a LP, né! A minha formação é pra ensinar a gramática. A gramática, a literatura, as variações linguísticas, enfim, todos os outros contatos com a língua, mas não ensinar a fala, ensinar a se comunicar. Então ele 'tá' aprendendo por conta.

**Agno** P: O papel nosso é no mínimo conseguir estabelecer condições parecidas 'pra' essas pessoas, porque não dá 'pra' pressupor que todo mundo é igual. É assim que a gente começa a fracassar. É por isso que as coisas não dão certo. É por isso que você não pode padronizar! É por isso que...sabe, a gente não usa a maquininha de *Skinner*, assim, 'pra' dar aula (...). A gente não usa isso, justamente porque como que essa pessoa...mais do que aprender a falar português a entender português. É uma dificuldade absurda, assim... a princípio seria prover condições iguais de partida!

(...) você não tem como afirmar um direito sendo que não existem condições materiais 'pra' realização desse direito! E o que a gente vê é isso, essa tensão! (...)

De imediato eu posso dizer que o curso, somente de Letras, ele é insuficiente 'pra' tratar desse tipo de coisa. É muito evidente isso. Muito evidente!

(...) Eu acho completamente razoável.

Relativamente aos professores do Primeiro Segmento da EJA, apenas os professores Casamansa e Orinoco receberam estudantes de Senegal e da Venezuela, respectivamente. Os demais trabalhavam com alunos haitianos e chineses, sendo estas últimas nacionalidades aquelas que mais utilizavam suas LM em sala de aula, demonstrando a manutenção de tais línguas pelos alunos. Entretanto,

independentemente de utilizarem suas LM com maior incidência ou não dentro de sala de aula, os professores compreendem que a *Aprendizagem da LP* é indiscutível, bem como o *Ensino do PLN* seria um fator que agregaria qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

### **53. RELATO DOS PROFESSORES**

**Orinoco** P: (...) não 'tá' vindo morar no Brasil? Então tem que dominar a língua do país onde está. É importantíssimo, seja 'pra' questão do emprego ou de socializar. Tem que dominar a língua! (...) fica muito difícil não falar a língua num país onde está vivendo né! (...) eles querem realmente aprender o português, porque você vê que é importante 'pra' eles dominarem a língua de onde eles 'tão' morando.

(...) Cai bem nesse contexto que estamos vivendo. Nessa nova realidade, até porque a educação 'tá' sempre em mudança.

**Yangtzé** P: 'Pra' eles se sentirem mais acolhidos. 'Pra' se sentirem mais seguros, porque eu percebia muita insegurança, mas acho que isso é normal 'pra' quem 'tá' entrando num país que não conhece a língua e que os costumes e a cultura é outra. A língua brasileira 'pra' esses imigrantes é extremamente importante! É o contato! É o “ganha pão” deles, na verdade!

Eles só mostravam o que queriam e era muito difícil eles usarem a LP aqui na sala (...) Conversavam só entre eles e sempre na língua materna.

(...) Ajudaria bastante, porque facilitaria o contato desse aluno com a nossa língua, porque eu percebo que quando o aluno não consegue manter o contato com a nossa língua, ele acaba ficando defasado, porque o professor não vai falar mandarim.

Entre os professores de Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA são os docentes Pilcomayo e Libon quem receberam alunos do Haiti, os quais falavam tanto a LP quanto suas LM. De maneira diferente, os docentes Drá e Ubanguí trabalharam

com alunos de outros idiomas que ainda não apresentavam razoável conhecimento da LP e, assim, utilizavam suas LM em sala de aula, demonstrando a manutenção de tais línguas por eles, além do esforço para aprenderem a LP. Seja qual for a realidade, no que respeita ao grau de conhecimento da LP pelos alunos, os professores reforçam a importância da *Aprendizagem da LP* e do *Ensino do PLN*.

#### 54. RELATO DOS PROFESSORES

**Libon** P: Eles têm que aprender! Eu já vi que eles até conseguem entender um pouco mais que os brasileiros, mas os brasileiros não entendem eles! E não fazem o menor esforço 'pra' entender.

(...)

(...) Seria interessante! Daria um reforço muito bom! Só seria difícil 'pra' achar esse horário. De repente, poderia tirar da minha aula, que são cinco aulas semanais, e ele poderia, por exemplo, em uma aula fazer essa aula diferenciada de português (...) Na de LP poderia liberar. Na minha própria carga, porque ele 'taria' estudando português. Eu acho que seria interessante que liberasse uma aula minha 'pra' eles irem lá ter uma aula mais focada.

**Drá** P: Eu acho que, por exemplo, 'pra' se matricular na escola, como foi o caso dele, ele teria que ter feito um curso de português antes, nem que fosse instrumental por pelo menos um semestre ou dois, 'pra' ele poder realmente entrar na escola (...). Ele tinha que ter um preparo antes e não chegar na escola sem falar uma única palavra. Uma semana depois que chegou ao Brasil já é matriculado numa turma de primeiro ano do ensino médio, sem preparo nenhum e provavelmente vai se formar com um aprendizado muito aquém do que ele poderia se ele tivesse aprendido a língua antes de começar a estudar (...) É o fundamental 'pra' pessoa realmente viver plenamente no país e conseguir usufruir de toda vida civil e tal. E o Brasil é um país no qual não existem muitos falantes de inglês, por exemplo, então a pessoa precisa realmente falar o português 'pra' conseguir se comunicar com a grande maioria dos brasileiros.

(...) Eu acho muito importante, assim, aqui 'no' EJA, 'pra' adulto, ele teria que ter primeiro um curso de português 'pra' ele ter uma mínima base 'pra' conseguir aprender.

### **7.5.3.1. Interpretação e discussão da Subcategoria 7.5.3.**

Ao partir da dupla interpretação dos professores sobre processo de *Aprendizagem da LP* e *Ensino do PLNM* a alunos na condição de I e/ou R é perceptível que alguns fatores já abordados voltem à cena no sentido de entender por qual motivo a aprendizagem da língua não acontece como esperado pelos docentes, como a resistência dos alunos na aprendizagem da LP e na comunicação até mesmo em suas LM, a comunicação acontecer somente em LP e o risco da LM não ser mantida, a comunicação ocorrer apenas por gestos ou aplicativos de tradução em decorrência de o estudante não ter adquirido nenhum conhecimento em LP e a ausência de formação adequada aos profissionais que atuam em Contexto Migratório. O somatório de tais fatores faz com que os docentes percebam o *Ensino do PLNM* como uma das estratégias que pode contribuir para o contexto de ensino-aprendizagem, porém, devido à falta de formação dos professores das turmas regulares, a oferta do PLNM precisaria ser desenvolvida no contraturno ou no mesmo período em que o estudante estuda, mas por profissionais com formação específica para tal ensino.

Alguns docentes acreditam que muitos alunos não foram alfabetizados em seus países de origem, especificamente aqueles dos Anos Iniciais do EF, gerando maiores dificuldades para a *Aprendizagem da LP*, visto que os professores conseguiram identificar que os estudantes continuam se comunicando somente em suas LM nos espaços familiares, já que seus responsáveis também não possuem conhecimento da LP. A comunicação e a manutenção da LM no espaço familiar não é vista como problema pelos docentes, contudo, a falta de uma base linguística escrita é um complicador porque o aluno fala uma língua na qual não foi alfabetizado e é alfabetizado numa língua em que não fala. Foi possível identificar que os docentes entendem que estudantes na condição de I e/ou R que não tiveram a possibilidade de aprender a escrita de suas LM, muito em decorrência do próprio processo migratório, enfrentam mais dificuldades para a apropriação da LP. Na verdade, o aluno se depara

com dificuldades no processo de aprendizagem tanto quanto o professor no processo de ensino, entretanto, a responsabilidade pelo processo global (ensino-aprendizagem) é dos docentes, ainda que compartilhada com o próprio estudante, a família e os demais profissionais da Educação presentes na escola.

Relembrando uma fala do professor Bani abordada em outro tópico, o “problema é mais de ensinagem do que de aprendizagem”, visto que muitos professores relataram o esforço realizado pelos estudantes para aprenderem a LP, o que também remete minhas reflexões a falas anteriores do professor Ubanguí quando disse que ao não conhecer a LM de algum aluno na condição de I e/ou R que viera passar pelas turmas nas quais atua, “ele irá fingir que ensina da mesma forma que o aluno fingirá que aprende”. O problema neste caso é que o estudante realmente pode até precisar fingir que aprende, o que se justificaria pelo receio em sofrer *bullying* dentro da escola ou para que os pais e/ou responsáveis não se sintam frustrados, contudo, ao final do período letivo a consequência vem em forma de repetência para este aluno. Pelo contrário, nós, professores, não temos a prerrogativa de “fingir” que ensinamos porque o papel do professor não é ensinar, mas garantir a aprendizagem do aluno, portanto, ensino sem aprendizagem não faz sentido algum. Do mesmo jeito, faz-se fundamental lembrar que “não há docência sem discência”, aquilo que Paulo Freire aborda, no sentido de que o docente precisa ser um eterno aprendiz e aberto aos mais variados contextos de ensino-aprendizagem (cf. Freire, 1996). Logo, infiro que no caso do professor Ubanguí a responsabilidade pelo processo global (ensino-aprendizagem) fica com o sujeito errado da relação (professor-aluno).

Nos Anos Finais do EF e em todos os Segmentos da EJA, os estudantes costumam ter maior domínio da LP e passam a utilizar esporadicamente suas LM durante as aulas, mesmo assim é perceptível que há a manutenção de tais línguas em grande maioria, até mesmo porque em grupos de estudantes que falam a mesma LM dentro da escola a primeira opção para a comunicação costuma ser a LM, ainda que busquem incisivamente a aprendizagem da LP. Para os docentes a aprendizagem se dá com maior desenvoltura por tais estudantes porque já são alfabetizados, além de conhecerem outros idiomas que foram aprendendo no desenvolvimento de suas identidades linguísticas.

No que respeita aos professores dos Anos Iniciais do EF, tão somente o docente Bermejo declarou que os alunos falavam suas LM em sala de aula, mas apenas quando eram motivados por ele. Cumpre dizer que, em virtude do aluno venezuelano ter estudado desde o 1º ano do EF na mesma escola, “preferia” se comunicar em LP. Contrariamente, a aluna procedente da Argentina não conhecia a LP e falava apenas em espanhol, mas ainda assim se comunicava com muita timidez. O professor Bermejo demonstrou que a *Aprendizagem da LP* é imprescindível e mais uma vez trouxe à tona seu exemplo por ter vindo de outro estado, pois ao chegar em Brasília usava algumas palavras que os alunos desconheciam, pois se tratava de expressões idiomáticas, gírias e vocábulos comuns apenas no estado do Piauí. Reportou uma situação em que solicitou aos alunos que utilizassem lápis coloridos para desenvolver uma atividade, mas esqueceu que em Brasília não se falava do mesmo jeito quem em Teresina, no Piauí, pois pediu para fazerem uso da“(…) 'coleção' para a atividade de artes (...). Aí eu pedia desculpa e falava que era o mesmo que "lápis de cor” (Professor Bermejo).

Para o docente sobredito, o foco é receber da melhor forma possível quem vem de outro local e demonstrar tanto para esse novo aluno quanto para os estudantes brasileiros que o importante é saber receber e acolher ao invés de usar palavras com tom pejorativo, porque certa vez precisou intervir em comentários que os colegas faziam em relação ao aluno venezuelano, por perceber que o mesmo ficava incomodado quando alguém dizia que ele era o “refugiado”. Foi quando precisou explicar para toda a turma o que significa ser refugiado em outro país, o que até então era visto como negativo. Tal situação corrobora a percepção do docente Bermejo quando falou da importância que percebia na *Aprendizagem da LP* por alunos na condição de I e/ou R, exatamente pelo fato de que quando o estudante ainda não sabe expressar seus sentimentos e comunicar o que pensa, a interação com o *Outro* fica estremecida, pois é difícil estabelecer a compreensão do que realmente uma pessoa quis dizer a você ou sobre você.

Quando se toma em consideração que toda aprendizagem de uma língua é um processo que agrega saberes e contribui para a construção de nossa identidade linguística, surge o entendimento de que a língua precisa cumprir seu papel social, que no exemplo do aluno do docente Bermejo é identificado claramente porque mesmo

acreditando que o estudante já apresentasse um domínio básico da LP, em alguns momentos ainda enfrentava dificuldades para demonstrar seus sentimentos por meio de tal língua, dado que os conhecimentos que possuía em Língua Portuguesa ainda estavam em fase de construção de sua identidade linguística (cf. J. Ribeiro, 2020). Importa frisar que para além da percepção de a aprendizagem da LP ser essencial, o professor Bermejo destacou que a manutenção da LM é indiscutível, em razão de certa vez seu aluno venezuelano ter intermediado uma conversa que o docente precisou ter com seus pais, os quais ainda apresentavam certa dificuldade com a LP, momento no qual o estudante falou em espanhol com louvor.

Exceto o professor Bermejo, todos os demais docentes dos Anos Iniciais do EF demonstraram que os alunos não falavam suas LM em sala de aula, entre os quais também havia um exemplo similar ao vivido por Bermejo, visto que o docente Bani trabalhou com um aluno do Mali que falava a LP muito bem. No entanto, a diferença entre os dois professores é que o aluno do docente Bani falava apenas a LP e praticamente nada em francês, deixando dúvidas se o estudante tinha conhecimento de francês ou de outra LM na qual possa nem mesmo ter iniciado a escolarização e a aprendizagem escrita em seu país de origem. Ainda assim, ficou óbvia sua compreensão de que a LM é uma expressão da cultura do aluno, as quais não podem ser dissociadas. A *Aprendizagem da LP* pelo aluno tem ligação com a prática pedagógica de Bani, mas não quer dizer que seja um trabalho somente seu, pois é um conjunto que envolve a escola, a família e a convivência com os colegas brasileiros. O entendimento do professor Bani sobre o trabalho colaborativo entre vários agentes para que ocorra a *Aprendizagem da LP* por alunos na condição de I e/ou R também envolve a adaptação curricular para estudantes de contextos linguísticos muito distintos, o que visualiza através da possibilidade de oferta de *Ensino do PLNM*. No entanto, o professor se questiona a respeito desta via por acreditar que ainda não é devidamente pensada em função da representatividade dos alunos na condição de I e/ou R dentro das escolas, comparada com a de casos de alunos com deficiência, por exemplo.

O professor Amur é aquele que enfrentou muita dificuldade devido ao fato de seu aluno oriundo da China não se comunicar em LP, além de não utilizar a própria LM em sala de aula – o mandarim. A interpretação do docente Amur é de que a

*Aprendizagem da LP* pelos alunos na condição de I e/ou R é incontestável, porém, algo distante de acontecer devido à falta de preparo para acolher tais estudantes, a dificuldade de contato com a família, principalmente porque seu aluno chinês continuava numa turma de 5º ano do EF no ano de 2019 por força da retenção no ano de 2018. O professor pensa que talvez o estudante nem mesmo tenha conhecimentos em mandarim para além da oralidade, mas sabe que ainda que não se comunique em sua LM em sala de aula, no ambiente familiar a língua é preservada pela família da mesma forma que existe forte resistência do aluno em aprender a LP na escola.

A par e passo, entre os professores dos Anos Finais do EF existe a mesma identificação acerca de a *Aprendizagem da LP* ser indispensável para a melhor integração dos alunos na condição de I e/ou R à sociedade. Diferenciam-se dos colegas professores dos Anos Iniciais do EF sobre o fato de a maior parte dos alunos já se comunicarem em LP e, também, por aqueles sentirem segurança e liberdade para falar suas LM dentro de sala de aula ou uma terceira língua que contribuísse para se comunicarem. Importa assinalar que entre os colegas de mesma nacionalidade matriculados na escola, a LM era mantida pelos estudantes e usada como primeira opção para a comunicação já que era a língua com a qual mais se identificavam. O conhecimento básico da LP, além de saberes em outros idiomas eram aproveitados pelos estudantes quando precisavam interpelar os docentes sobre dúvidas no ensino da LP. Experiências do tipo foram bem vistas pelos professores, apesar disso, defenderam que o *Ensino do PLNM* seria capital para que os estudantes progredissem mais rapidamente nos estudos, visto que a *Aprendizagem da LP* é concebida por alguns professores como aquela que ocorria maiormente pelo empenho dos alunos do que pela preparação dos docentes.

Especialmente no caso do professor Bia, preciso alertar que se diferencia dos demais colegas dos Anos Finais do EF, contudo, não por se afastar da percepção de que a *Aprendizagem da LP* seja fator preponderante para a integração dos alunos na condição de I e/ou R na sociedade do país de acolhida. Todavia, por ter sido somente esse docente que apresentou um discernimento destoante ao sobrelevar que nomeadamente o papel da LP para a integração de tais estudantes será válido apenas se realmente a família pensar em permanecer no Brasil, pois fora do país a LP não

traria contribuições para a socialização dos alunos, dado que não percebe expressividade no poder da LP.

Sobre o fato acima retomo a compreensão do professor Bia em tópico anterior quando mencionou que a *Diversidade Linguística* presente em sala de aula, aguçada em decorrência do fenômeno migratório atual, era bem vista por ele. Muito embora tenha valorizado a diversidade em questão, demonstrou que eram os alunos que deveriam buscar as experiências de trocas entre as línguas e culturas diferentes, além de considerar o aprendizado do inglês essencial para a melhoria de sua Prática Educativa. A esse respeito é compreensível que o docente almeje aprender outros idiomas já que trouxe à tona a reflexão de que o brasileiro não conhece outra língua que não seja o português, o que obrigatoriamente exige que alunos de outras LM aprendam a LP. Conquanto é fundamental que a reflexão do docente Bia aprofunde as origens do monolinguismo no Brasil, pois existem diversas línguas no país que estão (in)visibilizadas justamente pela supervalorização das línguas privilegiadas (cf. Morello, 2012; Oliveira & Morello, 2019).

Outra questão importante levantada pelo docente Bia foi sobre a possibilidade de oferta de PLNM na escola, visto ter argumentado que entre os professores chegaram a pensar na possibilidade do aluno de Gana, recém chegado ao Brasil, ser atendido pelos profissionais da Sala de Recursos. Porém, não ficou claro se a ideia inicial era de o estudante frequentar apenas a mencionada sala de apoio ou se também participaria das aulas regulares. Haja vista tal incógnita, o mais importante na fala do professor é sua preocupação sobre quem ficaria responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante, caso o mesmo saísse (temporária ou definitivamente) da sala de aula regular. A preocupação do docente presumivelmente esteja relacionada com o fato de entender que a responsabilidade pelo ensino não é dos professores das turmas regulares por não terem formação para tal. Paradoxalmente, o docente afirmou que o aluno deveria frequentar a sala de apoio à aprendizagem para aprender questões morfossintáticas, como objeto direto, objeto indireto, classificação verbal, sujeito da frase, para citar alguns. Seria uma aprendizagem gramatical para que ao retornar para a sala de aula regular o aluno pudesse acompanhar o ensino em suas aulas, porque sem ter visto todo o conteúdo anterior era praticamente impossível ele progredir na aprendizagem ao utilizar o

exemplo do que estavam trabalhando naquele momento, as orações subordinadas. Definitivamente, não seria este o objetivo de *Ensino do PLNM*.

O questionamento do professor Bia sobre quem seria o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na condição de I e/ou R que viessem a frequentar aulas de PLNM não foi percebido entre os professores Madeira e Agno, os quais entendem que a *Aprendizagem da LP* é indispensável tanto quanto a oferta de *Ensino do PLNM* é imprescindível. Tendo em conta a imprescindibilidade de *Ensino do PLNM*, é o fator ausência de formação adequada por parte dos docentes que pesa. É importante notar que o professor Bia também apontou a falta de formação, mas entrou em contradição quando disse ser favorável ao *Ensino do PLNM*, porém, particularmente para que os alunos tivessem um intensivo de aulas de português para retornarem à sala de aula regular e conseguirem acompanhar o restante dos estudantes da turma, como se todos aprendessem da mesma forma, ao mesmo tempo e linearmente.

Diferentemente, o docente Madeira deixa patente sua acuidade de a oferta de aulas no contraturno ser essencial para a *Aprendizagem da LP* que ele não ensina, exatamente por alegar que sua formação em Letras lhe preparou para ensinar a gramática, a literatura e não o ensino de um estudante de outra LM a falar em LP – a se comunicar por meio da língua. Realço a evidente demonstração de legitimidade do docente Madeira sobre seu senso de formação, de forma coerente com suas falas anteriores, nas quais assegurou que a *Diversidade Linguística* em sala de aula era um desafio que trazia mais desvantagens do que vantagens para sua Prática Educativa. Além disso, o docente afirmou em momento anterior que a família de seu aluno boliviano deveria ter buscado por aulas particulares de LP antes de o mesmo ser matriculado na escola. Da mesma forma, na presente Subcategoria de discussão disse que sem um trabalho de apoio ao ensino, conseqüentemente o aluno precisaria de mais tempo para a aquisição de conhecimentos, pois acabaria “aprendendo por conta própria”. Pelos destaques apresentados, sem obstar a parcela de responsabilidade do docente pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, penso que seja incontestável dizer que foram compreensões do professor devido à sua formação não ter oferecido oportunidades de abordar outro viés de ensino da LP que não aquele estritamente formalista, o que

deixa claro a dupla interpretação do processo de ensino-aprendizagem do português. Ou seja, a *Aprendizagem da LP* tem papel precípua na mesma proporção da oferta de *Ensino do PLNM*.

O docente Agno aproxima-se dos argumentos utilizados por Madeira, pois referiu que a *Aprendizagem da LP* por alunos na condição de I e/ou R é indeclinável ainda que entenda estarmos longe de proporcionar meios para que tal aprendizagem ocorra. O professor se posiciona criticamente quanto à ideia de que os direitos de tais alunos não estão garantidos sem que haja condições para a efetivação destes. No quadro de inexistência de condições para a *Aprendizagem da LP* que o docente Agno se refere, o requisito para romper com tal realidade está diretamente ligado à formação dos professores. Há necessidade de uma formação “outra”, uma prática “outra”, visto que somente o que aprendem nos cursos de Letras é insuficiente para que consigam ensinar/garantir a *Aprendizagem da LP* a estudantes na condição de I e/ou R falantes de outras línguas. Vale destacar que o professor em apreço já havia apontado que o ensino envolvendo as questões de *Diversidade Linguística e Cultural* eram desafios para o mesmo, levando em conta sua formação acadêmica conservadora. É notável que o docente manteve um discurso insuspeito desde o início da entrevista quanto à formação somente em Letras não lhe permitir uma atuação pedagógica satisfatória perante as singularidades dos alunos em tela. Porém, tal qual mantém o posicionamento inicial começa a validar reflexões a respeito de um ensino padronizado. O posicionamento do professor sobre atuações educacionais homogeneizantes se apresenta a partir de uma perspectiva na qual a palavra “fracassar” não está direcionada para os estudantes, talvez por ter um exemplo genuíno em sala de aula do que habitualmente é concebido como “fracasso” escolar, – um aluno que passa pelo processo de repetência do mesmo ano de ensino, nomeadamente seu aluno oriundo de RDC. Logo, neste caso a interpretação do “fracasso” não está atrelada ao discurso da “falta” advinda dos estudantes, mas da “falta” de formação de nós professores (cf. Diniz & Neves, 2018). Por tal motivo, o professor Agno enxerga razoabilidade na oferta de *Ensino do PLNM* por profissionais com a formação devida para tal, o que pareceu não eliminar a continuidade de sua própria formação para o ensino proposto.

No seguimento dos professores dos Anos Iniciais e Finais do EF, também os

professores de todos os Segmentos da EJA identificaram maior domínio da LP por parte de seus alunos, tal como a manutenção e uso de suas LM mesmo em sala de aula, pois quando estabeleciam a comunicação com colegas na condição de I e/ou R que falassem a mesma LM, geralmente preferiam falar nesta com a qual se identificavam mais do que naquela. Ainda que tal fato existisse, os professores não manifestaram incômodo com a situação por acreditarem que a manutenção da LM é fundamental e, também, por perceberem o empenho dos alunos na *Aprendizagem da LP*, precisamente por serem adultos e o foco na aprendizagem da LP ter relação direta com a integração social e laboral. Assim, os docentes apresentavam inequívoca compreensão sobre a importância da *Aprendizagem da LP*, bem como da necessidade de *Ensino do PLNM*, posto que seria mais adequado às singularidades de tal público desde que os profissionais tivessem formação específica para o ensino.

Particularmente no que respeito ao Primeiro Segmento da EJA, os alunos dos educadores Casamansa e Orinoco se diferenciam quanto à comunicação, pois o estudante do primeiro docente falava basicamente a LP, além do francês. Considerando que o francês realmente fosse a sua LM, mesmo com alguma dificuldade o aluno preferia se comunicar em LP e falava em francês somente quando incentivado pelo professor Casamansa. No tocante à aluna do segundo professor, falava em espanhol. Não obstante, o professor Orinoco referiu que a estudante não falava LP nem a sua LM, pois entendia que havia uma “mistura” entre as duas (cf. Severo, 2013). Nestes dois casos parece que a manutenção da LM dos alunos pode ser abalada de alguma forma, caso não seja estimulada e valorizada pelos docentes. A “preferência” em utilizar a LP ao invés da LM não pode ser desconsiderada, visto que quanto mais o aluno se comunicar na nova língua melhor resposta terá na aprendizagem, porém, cabe uma reflexão mais aprofundada sobre este aspecto. Faço destaque para o referido aluno, em virtude de o mesmo ser oriundo do Senegal e, conforme afirmou o professor, viver no Brasil há bastante tempo. Pormais que o docente tenha afirmado que o estudante era extremamente inteligente, falava a LP, o francês e provavelmente outros idiomas, reconheceu que o mesmo era muito quieto na sala, sem interagir com os demais estudantes ainda que já falasse basicamente a LP. Logo, seria possível dizer que a comunicação oral em LP já fazia parte da vida laboral e social do aluno, todavia, a preferência pela LP

realmente se confirma como objeto de integração porque para além da oralidade, o aluno ainda precisava aprender a escrita para trazer maior sentimento de segurança e pertencimento à sociedade.

Provavelmente, a falta de interação do aluno senegalês com os demais estudantes em sala de aula possa ter relação com sua interpretação de que sabem melhor a língua do que ele, pois naquele momento da sua vida não bastava saber falar o básico em LP. Além disso, precisava aprender a escrita, os sentidos (léxico), a pronúncia (fonologia). A esse respeito, o docente Casamansa se questionou sobre o papel da LP para a integração do estudante, mas não por discordar que seja crucial. Pelo contrário, por compreender que é de suma relevância, fez uma reflexão crítica sobre o motivo pelo qual somente agora o aluno buscou a EJA para aprender a LP. São muitas possibilidades que podem ter impedido a procura pela escola em momento anterior, claramente a necessidade de trabalhar e não conseguir conciliar com os estudos. Conquanto o professor foi muito sagaz no questionamento e na reflexão que fez, dado que a resposta para o seu questionamento ter sido justamente a interpretação da ausência do devido acolhimento àquele sujeito, ou seja, o professor entendeu que não somos “um povo tão receptivo assim, porque se fosse, ele ia chegar aqui e a primeira coisa que ia fazer era ser encaminhado 'pra' uma escola, porque a gente quer que você se sinta parte daqui” (Professor Casamansa). Desse modo, tanto o professor Orinoco quanto o docente Casamansa ressaltam a importância da *Aprendizagem da LP* e do *Ensino do PLNM*, visto que o mundo passa por transformações, o que inclui mudanças na Educação e a preparação contínua para enfrentar novos desafios, como o ensino do português para alunos na condição de I e/ou R.

Ainda sobre os docentes do Primeiro Segmento da EJA, vale dizer que o docente Yangtzé presenciou realidade semelhante a do docente Autrou, por seus alunos chineses praticamente não falarem nada em LP e se comunicarem somente em mandarim. Semelhantemente à análise e reflexão sobre o esforço do aluno de Casamansa em aprender a LP, também os alunos chineses chegaram à escola com o mesmo objetivo, porém, opostamente ao aluno senegalês eles queriam aprender o básico para começarem a falar em LP, principalmente em função das necessidades que sentiam no trabalho. O professor Yangtzé foi enfático em dizer que os alunos chineses mantinham a fala da LM, ao mesmo tempo que por meio da tecnologia e de

aplicativos de tradução que dominavam muito bem, aprenderam o suficiente da LP para que se sentissem mais seguros no Brasil.

Assim, o professor Yangtzé acredita que a *Aprendizagem da LP* é essencial para alunos na condição de I e/ou R como também percebe que uma proposta de ensino mais adequada, no caso do *Ensino do PLNM* muito relevante porque sabe que são alunos que precisam da língua para garantir os meios de sobrevivência, o acesso aos direitos fundamentais e uma convivência digna e respeitosa com os brasileiros. Isso, particularmente por ter percebido que seus alunos chineses eram pessoas muito boas e corretas e, por tal razão, certas vezes os brasileiros percebiam os mesmos como “bobos” e se sentiam no direito de testá-los de alguma forma. Para ajudar os estudantes nesse sentido, o professor sempre pedia que trouxessem dúvidas sobre palavras ou termos que não soubessem o significado, porque os brasileiros gostavam de usar palavras que eles não conheciam para agirem de forma incorreta com os mesmos, principalmente com as meninas. O docente revelou uma situação em que um aluno queria saber o que significa as palavras “malandro/malandragem”, porque uma pessoa havia falado isso para ele, então “Quando ele entendeu os sentidos da palavra, ele falou: 'Então malandro não é bom!' (...) brincadeiras de mau gosto (...) eles sofrem com isso. Às vezes tem brasileiros que tratam como se eles fossem bobos, mas eles são extremamente inteligentes” (Professor Yangtzé).

Por fim, com relação aos professores dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA também há aqueles que receberam alunos que se comunicavam oralmente em LP e em suas LM, além de alguns que apresentavam conhecimento de outros idiomas. Entre os docentes que receberam alunos oriundos do Haiti estão Pilcomayo e Libon, os quais referiram que havia melhor comunicação entre eles e os alunos porque fosse no básico de LP ou em outra idioma, sempre se entendiam. Já Ubanguí e Drá atuaram com alunos de RDC e Marrocos que ainda não conseguiam se comunicar em LP, os quais utilizavam bem mais suas LM, além do inglês. Para o docente Ubanguí havia a possibilidade de comunicação porque tinha proficiência em inglês, já o professor Drá não conhecia nada de inglês ou árabe, línguas utilizadas pelo seu aluno. Contudo os quatro docentes da EJA Segundo e/ou Terceiro Segmentos, assim como falou o docente Yangtzé do Primeiro Segmento da EJA, também destacaram que seus alunos

faziam uso de aplicativos de tradução para ajudar na *Aprendizagem da LP*, compreendida por todos eles como fator capital para a integração na sociedade do país de acolhida. Ademais, salientam a imprescindibilidade do *Ensino do PLNM*, por entenderem que a oferta de uma proposta diferenciada de ensino por profissionais docentes com formação específica para tal ser uma via vantajosa aos alunos. Justificam a percepção que possuem no que diz respeito ao *Ensino do PLNM* pela contribuição que poderia ter para que mais rapidamente tais sujeitos (adultos) adquirissem o domínio da LP e, assim, finalizassem o ensino na EJA. A conclusão dos estudos na EJA contribuiria para autonomia e melhores oportunidades profissionais ou para prosseguirem na caminhada educacional, como por exemplo o aluno de RDC do professor Ubanguí, o qual demonstrou seu interesse em fazer a EJA para depois continuar os estudos rumo à universidade.

Nomeadamente no que se refere ao docente Libon, evidencio uma questão trazida pelo mesmo que ainda não havia sido abordada por nenhum outro professor dos Anos Finais do EF ou dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA. O destaque se dá especificamente sobre a possibilidade de *Ensino do PLNM*, visto que por se tratar de EJA e o atendimento de um público adulto é preciso que tal oferta de ensino aconteça no mesmo turno no qual os alunos estudam. Desse modo, a sugestão do professor Libon foi de que os estudantes pudessem ter acesso ao referido ensino dentro da própria carga horária da disciplina de LP, uma vez que é aquela que possui carga horária mais elevada e, portanto, poderia ser cedida parte aos alunos que precisassem de um ensino diferenciado conforme suas especificidades e necessidades. Provavelmente, no que tange aos docentes dos Anos Finais do EF tal ideia não tenha sido concebida por considerarem o contraturno a melhor opção. Retomando minha interpretação de que a oferta do *Ensino do PLNM* deveria ser disponibilizada tanto para os alunos na condição de I e/ou R quanto aos estudantes brasileiros e, no mesmo turno de ensino ao compor a carga horária curricular, a sugestão do professor Libon foi perfeita, visto que alunos de diferentes nacionalidades poderiam ter acesso a um ensino que proporcionasse aos falantes de LP melhor compreensão de sua própria língua e identidade linguística quanto aos não-falantes aprenderem uma nova língua envolvida por aspectos sociais e culturais compartilhados entre todos.

Referente ao docente Drá, é nítida que sua compreensão assemelha-se a do professor Madeira, dos Anos Finais do EF, pois ambos citaram que seria importante que antes ou paralelamente à matrícula nas turmas regulares e modalidades de ensino da SEEDF, os alunos na condição de I e/ou R sem conhecimento algum da LP tivessem acesso à *Aprendizagem da LP* em cursos específicos. No caso do docente Madeira referiu aulas particulares e depois repensou, pois devido ao custo elevado de aulas/cursos de línguas ficaria inviável para as famílias, então a melhor saída seria a oferta de *Ensino do PLNM* na própria escola e no contraturno, o que presumivelmente excluiria o docente de tal responsabilidade já que o aluno frequentaria aulas específicas de LP em turma separada. Já o docente Drá foi mais drástico, pois acredita que o *Ensino do PLNM* seja algo que precisa acontecer primeiro para somente depois de o aluno adquirir conhecimentos básicos da LP, passar a frequentar as aulas regulares. A esse respeito, parece que ambos professores não refletiram sobre o fato de que os alunos na condição de I e/ou R aprenderiam a LP, provavelmente junto de outros estudantes na mesma condição e, ainda que fossem sujeitos com culturas e LM diferentes das suas, ficariam totalmente afastados do processo de socialização com indivíduos cuja LM é a LP, sem falar das imprescindíveis trocas culturais que somente contribuem para o ensino da língua, precisamente no caso do docente Drá, tendo em vista que no entendimento do professor Madeira o aluno teria um momento afastado dos demais alunos para uma aprendizagem intensiva da LP, contudo, no turno regular de aula frequentaria normalmente.

Logo, pelos motivos apresentados acima a oferta de *Ensino do PLNM* é uma possibilidade que aos olhos dos professores supramencionados contribuiria para o processo de ensino-aprendizagem. Os docentes ressaltaram que a *Aprendizagem da LP* por alunos na condição de I e/ou R é deficitária por vários motivos, principalmente devido à ausência de um trabalho colaborativo com os demais profissionais da escola à falta de apoio aos professores para o ensino, particularmente a formação para tal. Importa esclarecer que considerável parcela de professores não deixou transparecer que o *Ensino do PLNM* não pudesse/devesse ser realizado por eles, desde que recebessem a formação apropriada para isso.

## Área Temática 2. Reflexões Docentes

É relevante trazer a lume a interligação existente entre a proposição das Áreas Temáticas, por força de após a análise e discussão dos resultados referentes à Prática Educativa ser de modo preciso as *Reflexões Docentes* a próxima etapa da análise. Nesse momento importa elucidar que *na prática e na ação* de educar, em algum momento estamos construindo um processo de reflexão porque podemos dizer que em certa medida não há professores que não sejam reflexivos, mas o ponto fulcral é como essa reflexão é realizada. Uma “reflexão na ação” é imprescindível para prosseguir no percurso reflexivo “sobre a ação”, à custa de superar qualquer viés do modelo de racionalidade técnica que limite nossa autonomia e capacidade de refletir (cf. Zeichner, 2003). Porém, ainda é preciso aprofundar a faculdade reflexiva docente ao superar a ideia de “professor reflexivo” para, assim, alcançar a amplitude de sua essência. A ideia de “professor reflexivo” é basilar, todavia, na plêiade de desafios vivenciados na Educação atual, tal percepção não será o condão suficiente para abranger uma Prática Educativa necessariamente conexa aos contextos socioculturais mais amplos.

Ao compreendermos a ação de ensinar como prática social é crucial que nossa identidade docente se construa e (re)construa permanentemente por meio de uma prática refletida, a qual supere os limites dos muros escolares (cf. Libâneo, 2005; Pimenta, 2005). Ou seja, para além de problemas tradicionalmente identificados no cenário escolar existem desafios sociopolíticos e culturais de uma coletividade de contextos que necessitam de mudanças, *nos* quais e *sobre* os quais precisamos intervir. Logo, a ação educativa carece de “professores crítico-reflexivos” *para e numa* escola reflexiva, o que em geral requer a propositura de ações formativas (cf. Alarcão, 2007; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993, 2003).

Isto posto, o círculo ação-reflexão-ação coaduna-se com as áreas Prática Educativa-Reflexões Docentes-Formação Continuada de Professores. O anel que proponho é que as “Reflexões Docentes” emergidas da presente investigação façam a interligação entre a ação “Prática Educativa” e a ação “Formação de Professores”, no sentido de uma *práxis* problematizadora do que acontece no percurso prática e teoria, ou seja, na ação-reflexão que evolve a Educação e sua ação transformadora da prática pedagógica.

Logo, a teoria sem ação se transforma em “verbalismo”, da mesma forma que a ação sem reflexão se resume em “ativismo” (cf. Freire, 1989). Importa ressaltar que toda ação gera uma reflexão que incorre em outra ação, sobre a qual recairão novas reflexões para as ações subsequentes, o que se traduz num processo contínuo de formação.

## **7.6 Reflexões Pessoais, Profissionais e Perspectivas Futuras**

Num primeiro momento preciso esclarecer que por mais que as *Reflexões Docentes* componham o Quadro Categorical e sejam, indiscutivelmente, o fator de intersecção no modelo de análise que propus desenvolver, pela relevância e significação do que apresentam não me percebo no papel de investigadora que deva analisar e discutir as reflexões. Ao invés disso, entendo que preciso refletir a partir delas porque para além de registrar as falas dos professores entrevistados tive o privilégio de averbar as reflexões que expressaram sobre o tema ao mesmo tempo que a fiel percepção de seus autoquestionamentos a respeito de, talvez, nunca terem pensado em tal assunto se não tivesse sido por meio da entrevista. O que designo por privilégio é o que alguns autores interpretam como sendo o momento de recolha de dados por si só “uma ação” de intervenção na Educação, em razão de ter conseguido interagir com *Outros*, neste caso professores, e coligar concepções e reflexões que sozinhos não seríamos capazes de realizar (Alarcão, 2001; Lincoln & Guba, 2006; Pardal & Lopes, 2011).

A interação ocorreu com *Outros*, iguais tanto quanto diferentes a mim. Iguais no sentido de que somos todos educadores e diferentes porque cada um de nós tem percepções distintas sobre a Educação e todos os contextos que a envolvem. Assim, irei “refletir” sobre a “reflexão” realizada pelos/com os professores durante as entrevistas precisamente no que tange às questões *Pessoais, Profissionais e às Perspectivas Futuras*, considerando o Contexto Migratório atual e a atuação junto a alunos na condição de I e/ou R. As principais reflexões docentes dos *Grupos “A” e “B”* estão apresentadas no Anexo n. 2.

No que concerne à reflexão sobre as *Reflexões Docentes* dos professores dos Anos Iniciais do EF, *Grupo “A”*, diz muito a respeito do que trouxeram em suas percepções

sobre suas práticas pedagógicas, o que de certa forma foi a confirmação de suas dificuldades, necessidades e como atuavam no ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R, precisamente no que se refere às *Reflexões Profissionais*. Aqueles docentes que em suas atuações profissionais encontraram dificuldades e necessidades no processo de ensino-aprendizagem da LP e o foco maior voltou-se para a alfabetização, tipicamente são os mesmos que desenvolveram uma *Reflexão Pessoal* preocupada com o acolhimento, o que inclui: a integração, a compreensão e a aceitação e a sensibilização sobre o fato de as crianças na condição de I e/ou R enfrentarem muitos problemas no decorrer do processo migratório. Além disso, perceberam que o abandono de seus países de origem e a chegada a um mundo diferente no qual viviam e no qual provavelmente estivessem sujeitas a mais perigos, era a referência que tinham como local de acolhida, de casa.

Especialmente no caso do professor Bermejo, este demonstrou sua preocupação em buscar possibilidades diferenciadas para a alfabetização de sua aluna, visto que seu objetivo como pessoa e como professor sempre foi melhor receber e acolher a estudante ao novo ambiente em que estava inserida. Uma reflexão importante feita pelo docente Bermejo foi a diferença de como sua aluna se apresentava mais desinibida nas atividades recreativas, esportivas e fora de sala de aula do que quando voltava para o ambiente de quatro paredes no qual era alfabetizada. Foi uma *reflexão na ação*, porém sem avançar para a *reflexão sobre a ação*, no sentido de buscar respostas para a diferença identificada na socialização e integração junto às demais crianças da turma quando o ambiente era outro que não o espaço da sala de aula. Diferentemente, o docente Bani trouxe *Reflexões Pessoais* que demonstraram uma perspectiva de acolher e integrar uma criança que tinha uma história pessoal única que o docente nunca pensou encontrar e, por esse motivo, suas *Reflexões Profissionais* se apresentaram mais aprofundadas no quesito ensinar a partir do ato de respeito, o qual envolve ouvir as crianças e suas histórias de aprendizagem e saberes. Tal percepção foi referida por Bani como o abandono do “pedestal” de um professor que precisa saber tudo e a fuga de um sistema não-reflexivo no qual a busca pelo alcance de metas relacionadas ao conteúdo curricular chega a ser uma “euforia”. Também os professores Padma e Uele evidenciaram por meio de suas *Reflexões Pessoais* que receber pela primeira vez uma criança com cultura e língua diferentes, advinda de

um cenário migratório que pode ter deixado marcas em sua vida, requer perceber as singularidades de tal criança e se sensibilizar para o ato de ensinar. O docente Padma se questionava constantemente sobre como deveria agir profissionalmente com seu aluno, pois não sabia se deveria “alfabetizar”, “socializar” ou ensinar a criança a “falar” em LP.

Por outro lado, a aluna do professor Uele já se comunicava basicamente em LP ainda que a apropriação da leitura e da escrita estivesse evoluindo a passos lentos se comparada com a de seus alunos brasileiros. Esta questão deixou o docente profundamente incomodado profissionalmente, principalmente pelo fato de que identificava os conhecimentos, avanços e saberes da sua aluna que não se encaixavam dentro dos “padrões avaliativos” para a promoção dos estudantes aos próximos níveis de aprendizagem, visto que a criança vinha de um processo de retenção no ano anterior.

Nos exemplos de Padma e Uele é visível que os professores fazem *Reflexões Pessoais e Profissionais* praticamente indissociáveis, demonstrando muito questionamento e um sentimento de impotência para o alcance de respostas. O desconforto percebido nas reflexões dos dois docentes acima se aproxima do sentimento demonstrado pelo professor Amur, o qual faz uma reflexão pessoal diretamente relacionada com a profissional. Entretanto com o agravante de que nitidamente reflete sobre a capacidade de ensinar a LP a um aluno na condição de I e/ou R, pois lhe traz uma percepção de “falha”, de “falta”, de “deficiência” por sua parte. A reflexão do docente é deveras profunda que alcança a comparação entre a aquisição da aprendizagem por seu aluno que é diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e seu aluno na condição de I e/ou R, em decorrência de perceber que mesmo com todas as dificuldades o primeiro demonstrava avanços, os quais associava ao acompanhamento das equipes de apoio educacional e da família. A par e passo, foi angustiante ao professor Amur não perceber a mesma evolução com seu aluno oriundo da China, pois não se comunica em LP tampouco em sua LM, e mesmo assim não tinha acompanhamento adequado das equipes de apoio educacional, além de não ter o apoio da família.

A reflexão que faço sobre as *Reflexões Docentes* no que tange àqueles atuantes nos Anos Iniciais do EF é de quase uma totalidade de professores que, com exceção do

professor Lomani, não consegue separar as percepções e *Reflexões Pessoais das Profissionais* no que respeita ao fenômeno migratório, ao ato de acolher, respeitar, entender e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, as *Reflexões Profissionais* quando não chegam ao ponto de perceber a total incapacidade de ensinar, apontam um misto de questionamentos que envolvem a insegurança por parte dos docentes se devem ensinar com foco na alfabetização, na socialização/integração ou no desenvolvimento da linguagem para a comunicação oral, além de se preocuparem em como proceder nas questões avaliativas.

Particularmente sobre as *Perspectivas Futuras* não fica dúvida de que todos os professores dos Anos Iniciais do EF conseguiram refletir a respeito da necessidade de melhorarem suas práticas educacionais por meio de maior sensibilização/conscientização do que significa ensinar a alunos na condição de I e/ou R, da busca por maneiras diferenciadas de ensino e de formas adequadas para integrar tais alunos. São reflexões evidentes por parte dos professores que apontam para a necessidade de Formação Continuada. Muito embora haja uma leve tendência dos docentes com menor tempo de atuação entenderem a imprescindibilidade da Formação Continuada de maneira mais crítica, deixam transparecer a carga que carregam por também acreditarem, consciente ou inconscientemente, que possuem uma responsabilidade estritamente individual com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Exemplo disso é que o docente Amur revelou profunda angústia e sentimento de incapacidade para ensinar a LP ao seu aluno oriundo da China e ressaltou a necessidade de maior sensibilização e a busca por propostas didático-pedagógicas que melhor atendam às singularidades do mesmo, sem necessariamente referir que as respostas para suas consternações fossem de responsabilidade compartilhada com outros agentes e não somente suas.

Os professores do *Grupo "A"* atuantes do Primeiro Segmento da EJA, no que se trata das *Reflexões Pessoais*, demonstraram percepções semelhantes àquelas dos docentes dos Anos Iniciais do EF, em virtude de refletirem sobre as questões que envolvem os movimentos migratórios e a história de vida dos alunos na condição de I e/ou R que precisaram deixar tudo para trás. Porém, diferentemente das crianças, as quais geralmente vêm acompanhadas das famílias, os adultos estudantes na EJA são em sua maioria homens que vieram sozinhos para o Brasil enquanto o restante da

família permaneceu no país de origem até que eles se estabelecessem e a unificação familiar ocorresse. Nesse sentido, igualmente são as palavras acolhimento, humanidade e sensibilização que surgem em suas *Reflexões Pessoais*.

Para mais, os professores do Primeiro Segmento da EJA manifestam reflexões críticas sobre os processos de imigração e refúgio, no sentido de se colocarem no lugar deste *Outro*, um sujeito adulto que está num país diferente em busca de sobrevivência digna e respeitosa, porém, muitas vezes não é visto a partir de suas potencialidades e saberes. As *Reflexões Profissionais* do docente Yangtzé vão ao cerne de tais questões, especialmente pela experiência de vários anos de ensino junto a alunos de origem chinesa. O professor já havia relatado em outros momentos seu desconforto em ver como os brasileiros tratam de forma desrespeitosa os cidadãos chineses, em razão de certa ingenuidade e tentativa de convivência harmoniosa por parte dos mesmos ser interpretada como “falta de inteligência”. O docente deixou bem claro que tal atitude é uma discriminação dos brasileiros com o objetivo de “testar” a capacidade dos chineses ou de tirar algum proveito. O professor Yangtzé trouxe à tona *Reflexões Pessoais*, tomadas por muita emoção, diretamente relacionadas com a *Reflexão Profissional* a respeito do sofrimento vivido por muitos de seus alunos, os quais não são acolhidos no Brasil e pelos brasileiros de forma respeitosa, nem mesmo dentro da escola.

A este respeito, Yangtzé expõe sua reflexão crítica e profissional quanto ao fato de as instituições escolares não saberem receber um aluno da EJA com idade mais avançada e, ainda menos, um aluno falante de outra língua. Um professor com mais de 20 anos de atuação na EJA fez uma reflexão relacionada com o incômodo que sempre sentiu durante sua carreira profissional quando encontrava um aluno adulto não-alfabetizado, pois lembrava de um curso que havia realizado no início de sua prática docente, momento no qual surgiu uma comparação de que um adulto que não sabia ler e escrever era o mesmo que o professor Yangtzé viajar para a China, visto que enfrentaria sérias dificuldades para se comunicar naquele país. Ou seja, era um exemplo comparativo com o objetivo de demonstrar que um cidadão “não-alfabetizado” era o mesmo que ser uma pessoa cega, no caso de brasileiros e falantes da língua. Esse exemplo marcou o professor durante toda a sua vida, dado que ficava muito triste pelo fato de vários alunos chegarem até ele sem “enxergar”, até o

momento em que surgiram alunos oriundos justamente da China, os quais em tese não enxergavam e tampouco falavam, por não serem “alfabetizados” em LP. Como já falei no início dessa Categoria, não entendo que caiba uma discussão a respeito *das* reflexões dos docentes, mas uma reflexão *sobre* a reflexão dos mesmos. Logo, a reflexão que faço sobre o processo de ensino-aprendizagem vai além da “alfabetização”, portanto, se um aluno brasileiro ou chinês ainda não adquiriu conhecimentos linguísticos básicos para ler e escrever em LP, ainda assim ele é um cidadão letrado. É letrado porque construiu muitos saberes durante a vida e fala uma língua, ou até mesmo mais de uma, então não posso atribuir ao mesmo uma “deficiência”. Pelo contrário, será a partir das diferentes formas dele enxergar e se comunicar *no* mundo e *com* o mundo que novos saberes vão ser construídos.

As *Reflexões Docentes* sobre as questões *Profissionais* dos demais professores da EJA Primeiro Segmento envolvem a sensibilidade e a disponibilidade para aprender novas formas de ensino, como na visão do professor Artibonite. Da mesma forma, o docente Casamansa reflete que a atuação profissional não pode se resumir a matricular e “jogar” um aluno na condição de I e/ou R dentro de sala de aula, quando traz o exemplo de seu aluno senegalês ter entrado em sua sala sem nem mesmo saber que o mesmo era de outro país e ter conseguido acolher tal aluno como deveria. Também fez uma reflexão a respeito da aluna venezuelana do colega Orinoco que, em princípio, dizem que foi integrada à escola por meio de atividades culturais desenvolvidas na Semana de Educação para a Vida, contudo, de forma crítica e refletida demonstra sua consternação em função de a aluna saber fazer tranças e ter sido convidada para realizar tal prática ser uma integração rasa, pois a proposta deveria envolver questões que se passam na Venezuela e como a vida dos cidadãos daquele país é afetada pelos embates econômicos e políticos, por exemplo. Já o próprio docente Orinoco refletiu sobre sua prática profissional em sala de aula com a aluna venezuelana, pois precisou mudar alguns hábitos como escrever ao quadro e falar ao mesmo tempo, visto que percebeu que era necessário falar mais devagar e olhando nos olhos da aluna.

Relativamente às *Perspectivas Futuras*, os docentes do Primeiro Segmento da EJA desenvolveram reflexões voltadas para suas ações educativas no sentido de aprenderem e estarem sensíveis para como receber e acolher alunos na condição de I e/ou R, o que envolve a busca por conhecimentos sobre o aluno e o

desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das experiências de vida deste estudante, sem citar precisamente a necessidade de formação, o que foi percebido nas reflexões dos professores Casamansa e Orinoco. Por outro lado, os docentes Autrou e Yangtzé remeteram suas reflexões para a necessidade de Formação Continuada com o intuito de proposições diferenciadas de ensino e a sensibilização dos professores, especialmente para saber como receber os alunos na EJA, visto que muitos sofrem algum tipo de discriminação quando adentram a escola e, por vezes, no ato da matrícula sofrem atitudes de exclusão que forçam os mesmos a desistirem de frequentar as aulas, sejam brasileiros ou alunos provenientes de outros países. No entanto, devido à extensa experiência dos referidos professores na Educação e, precisamente na EJA, parece que as reflexões sobre a carência de formação não se referem diretamente a eles. Outrossim, também para alguns professores com elevado tempo de atuação na Educação e, não especificamente na EJA, fica nítida a percepção de que já participaram de muitas formações durante a carreira docente e possuem longa experiência, o que contribui para que consigam pontualmente buscar por conta própria informações e conhecimentos que possam melhorar suas ações em sala de aula junto a alunos na condição de I e/ou R.

De forma aproximada com as reflexões dos professores dos Anos Iniciais do EF, professores com menor tempo de atuação na Educação evidenciam maior compreensão a respeito da imprescindibilidade da Formação Continuada, o que fica evidente nas reflexões críticas realizadas pelo docente Artibonite, o qual é o professor do Primeiro Segmento da EJA com menor tempo de atuação. A reflexão *sobre* as reflexões realizadas pelo docente em questão remetem a um aspecto muito forte identificado nas reflexões entre os professores dos Anos Iniciais do EF, em razão de mesmo considerando essencial a Formação Continuada, adotam uma postura de únicos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos e da própria formação. Exatamente sobre este fator é que o educador Artibonite fez profunda reflexão, dado que conseguiu olhar para sua posição como professor que sempre compreendeu, independentemente das dificuldades enfrentadas, que todos os alunos matriculados nas turmas em que atuou eram de responsabilidade exclusiva dele. O ato de refletir *sobre* sua Prática Educativa permitiu ao mesmo romper com tal posicionamento ao perceber que compartilhando responsabilidades é capaz de

gerar maiores possibilidades de também partilhar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, no caso específico de atuação junto a alunos na condição de I e/ou R, suas *Perspectivas Futuras* se voltam para o entendimento de que “pedir socorro” seja para a equipe gestora da escola ou para as subsecretarias da SEEDF seja para qualquer outro braço de apoio, é a maneira de conseguir mobilizar mais pessoas a pensarem em estratégias para um mesmo desafio, libertando-o da responsabilidade que percebia ser unicamente dele, o que acontecia justamente porque o dito “problema” ficava escondido dentro do seu “mundinho da sala de aula”, assim como também permanecia oculta a sua carência por Formação Continuada.

Nomeadamente sobre os professores do *Grupo “B”* atuantes nos Anos Finais do EF, as *Reflexões Docentes* quanto ao ponto de vista *Pessoal* relacionado a alunos na condição de I e/ou R denotam um olhar de identificação com a temática, como no caso do professor Madeira, tendo em vista sua experiência familiar com o processo migratório. Opostamente à sua identificação *Pessoal* com o fenômeno migratório, em sua prática *Profissional* as reflexões se mostram mais voltadas para o seu desafio como professor ao ensinar a LP e não com as dificuldades enfrentadas pelos alunos, em decorrência de sua extrema preocupação com as questões gramaticais e as “interferências” da LM dos alunos na fala e na escrita da LP.

Por outra forma, o docente Chavón traz *Reflexões Pessoais* com a situação atual de muitos imigrantes que ele passou a identificar em locais de maior circulação na cidade de Brasília, visto que antes não era uma temática com a qual tinha alguma identificação. Suas *Reflexões Pessoais* surgiram a partir do momento em que recebeu um aluno na condição de I e/ou R em sala de aula. Interessante refletir *sobre* a reflexão do professor Chavón, pois o retorno do docente para a sala de aula no ano 2019 permitiu ao mesmo identificar a existência de tal realidade, tendo em vista que passou vários anos trabalhando como professor-formador precisamente na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), e tal assunto não permeava as discussões de propostas formativas ao corpo docente da SEEDF. Por perceber que era uma realidade totalmente diferenciada da qual atuava em anos anteriores em sala de aula, suas *Reflexões Profissionais* trouxeram o questionamento se os alunos conseguiam entender o que ele tentava comunicar.

De maneira semelhante ao professor Chavón, o docente Jarmuque refletiu sobre

o fato de uma questão que antes ele conhecia somente por meio dos noticiários e distante de sua vida *Pessoal*, agora fazer parte de sua realidade *Profissional*, momento a partir do qual se tornou mais sensível ao assunto e manteve um olhar cuidadoso sobre sua turma, a qual já era heterogênea somente com alunos brasileiros e passou a ser ainda mais plural com a chegada de três alunos na condição de I e/ou R. Pessoalmente o professor Bia reflete que manter o contato com pessoas oriundas de outros países é muito enriquecedor, contudo, parecido com as *Reflexões Profissionais* do docente Madeira, prima pelo ensino da gramática e o uso correto da escrita e da fala, sem maiores mudanças em sua prática docente. Mesmo assim referiu reflexões sobre ações pontuais que precisou fazer para melhor adaptação dos alunos, como sentarem mais próximos de sua mesa, terem a possibilidade de maior tempo para a realização das atividades e o uso do celular para os momentos avaliativos, permitido como ferramenta de apoio somente aos alunos na condição de I e/ou R e proibido para os alunos brasileiros.

O docente Cassai traz *Reflexões Pessoais* a respeito da temática migratória que não se dissociam das *Profissionais*. Uma questão específica veio da reflexão realizada durante a entrevista, pois percebeu que precisava conhecer as origens da LM de seus alunos, visto que por já se comunicarem em LP até então o professor não havia aprofundado seu conhecimento sobre suas LM. O docente desenvolvia suas aulas com a participação de todos os estudantes na construção dos saberes, em que as questões envolvendo a *Diversidade Cultural* parecem sempre ter feito parte de sua atuação docente visto sua identificação com a diversidade e a luta contra todas as formas de preconceito e discriminação, ainda que não tivesse alunos na condição de I e/ou R. Contudo, sobre este aspecto da LM de seus alunos não havia refletido. Também o professor Agno demonstrou que suas *Reflexões Pessoais* e *Profissionais* eram vinculadas no que concerne aos movimentos migratórios, pois refletiu uma mistura de angústia pessoal diante das dificuldades vividas por milhares de sujeitos na condição de I e/ou R espalhados pelo mundo e a postura de professor enfrentando a realidade de ensino para um aluno na condição de I e/ou R com necessidades que não conseguia alcançar com sua formação profissional.

Diante de todos os aspectos abordados pelos docentes, é fato que em sua maioria os atrelam à necessidade de Formação Continuada como a principal *Perspectiva*

*Futura*, exceto Bia e Jarmuque que trazem reflexões sobre melhorias em suas práticas docentes para com os alunos em discussão, porém, no sentido de que são capazes de realizarem em momentos que julgarem necessários. A reflexão *sobre a reflexão* trazida pelo professor Agno no que concerne às *Perspectivas Futuras* diz muito a respeito do fato de que a questão a se refletir não é que os professores não são qualificados. Pelo contrário, o corpo docente da SEEDF possui significativo grau de formação, contudo, em questões específicas de suas áreas de atuação e não necessariamente para o Contexto Migratório presente nas escolas. Principalmente para alguns professores com maior tempo de atuação na Educação, fica evidente que a Formação Continuada voltada para essa temática não se torna atrativa e não faz parte das reflexões sobre suas *Perspectivas Futuras*.

Por fim, as *Reflexões Docentes* advindas dos professores dos Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA do Grupo “B” não se distanciam da globalidade de professores anteriores, garantindo certas particularidades, como a impossibilidade de inferir qualquer evidência de que o tempo de atuação docente na Educação e, precisamente na EJA, tenha gerado influência nas reflexões dos professores. Os docentes Pilcomayo e Libon lançam suas *Reflexões Pessoais* para a percepção do *Outro*, a partir de um olhar de empatia e alteridade no qual o fator humano se manifesta intensamente. O ato reflexivo de se colocar no lugar de um sujeito na condição de I e/ou R é extremamente difícil porque talvez não consigamos ter propriedade para sequer sentir uma pequena porcentagem do que viveram e vivem durante seus processos migratórios, contudo, a sensibilização e a abertura para tal reflexão já é motivo para exaltar mudanças de atitudes. Profissionalmente as mudanças surgem aos poucos, como a reflexão feita pelo docente Pilcomayo que em função do seu desconhecimento da presença de um aluno haitiano na turma, o que ele chega a autodesignar por “ignorância”, visto que chegou a diminuir a nota do referido estudante em uma atividade redacional porque o mesmo escreveu o texto utilizando palavras com muitas consoantes e nomes de locais que o professor desconhecia, até o momento em que o docente percebeu que se tratava de um cidadão de outro país que, provavelmente, utilizava o conhecimento linguístico de sua LM como base para a aprendizagem da LP, além de seus saberes culturais e geográficos para se posicionar com relação à temática proposta para ser descrita, narrada ou dissertada. A partir de então foi despertada a atenção do professor

Pilcomayo para que fatos como aquele não passassem despercebidos de sua atuação docente em situações parecidas.

Quanto ao docente Libon o desconhecimento da presença de alunos na condição de I e/ou R em suas turmas não aconteceu, até mesmo porque trabalhou com quantitativos expressivos de alunos provenientes do Haiti, o que levou o mesmo a se interessar por conhecimentos culturais daquele país para a aproximação com os alunos. A reflexão do professor acerca de ter sido uma relação em que mais recebeu do que possa ter oferecido demonstra sua postura docente horizontalizada em relação aos alunos e a abertura para aprender com o *Outro*, o que o docente ressalta ser uma *Perspectiva Futura* a ser tomada em conta para que os saberes dos estudantes sejam considerados em primeiro lugar.

Ressalto que a forma como nos posicionamos na relação com os alunos sofre mudanças por meio da arte de refletir, nitidamente perceptível nas reflexões dos docentes. Especificamente no que toca às reflexões do professor Ubanguí, algumas questões estão implícitas. É válido frisar que tanto no posicionamento *Pessoal* quanto *Profissional* o referido professor foi incisivamente crítico desde o início da entrevista, quando por vários momentos trouxe percepções analisadas por mim como até mesmo desrespeitosas e pejorativas em relação à sua Prática Educativa no cenário envolvendo as questões migratórias. Entretanto, a reflexão *sobre* as reflexões do docente lançam luz sobre atitudes que subjazem as ações do professor, pois suas interpretações até o final das discussões relacionadas à Prática Educativa demonstravam os reptos existentes na Educação e sua postura de revolta em relação à maneira como o sistema educacional brasileiro está despreparado para enfrentar tamanha diversidade presente na Educação e, por consequência, os desafios advindos desta. O despreparo apontado pelo professor Ubanguí inclui a reflexão sobre sua própria formação docente e a formação dos demais profissionais à sua volta, no sentido de colocar em dúvida a capacidade de trabalhar com as singularidades dos estudantes e a efetiva integração dos mesmos ao ambiente escolar e à sociedade do país de “acolhida”, particularmente no que se refere aos alunos na condição de I e/ou R, pois percebe nossa impossibilidade de acolher, incluir ou integrar.

A percepção de Ubanguí se aproxima das reflexões do docente dos Anos Finais do EF, Agno, quando aponta para o fato de que eles são professores qualificados –

com excelentes formações acadêmicas – mas não necessariamente para trabalhar com o Contexto Migratório existente na Educação. Da mesma forma que Ubanguí e Agno, o professor Drá diz não saber expressar concretamente como percebe sua atuação profissional junto aos alunos em questão, demonstrando que o não saber requer oportunidades para refletir sobre o assunto, o qual poderia em parte ser atendido por meio de discussões na Semana Pedagógica que antecede o início do semestre letivo.

Ainda com relação ao docente Ubanguí, concernente às suas reflexões a respeito das mudanças necessárias na sua prática educacional, incluindo as formas de atuar junto a alunos na condição de I e/ou R, fica subentendido a resposta para a maneira como estabelece a relação professor-aluno, a qual não tende para a horizontalidade ou verticalidade mas para a igualdade, em razão de acreditar que a diferença não tem condições de ser absorvida em função de um despreparo completo da Educação brasileira. Sob este aspecto, importa refletir a respeito do fato de que existe “uma ‘distância crítica’ entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos ao longo da formação. Essa distância provoca o que se pode chamar de ‘choque de realidade’ (Boa Sorte, 2015, p. 10). A distância entre a teoria e a prática (cf. Tardif, 2002) e as estratégias utilizadas pelos docentes para que “sobrevivam” a rotina escolar (cf. Woods, 1990) é exatamente o que Paulo Boa Sorte fala sobre a saída encontrada por alguns professores para resolverem situações desafiantes dentro da escola, com o objetivo de paralisar qualquer ameaça à manutenção de suas práticas educativas. A opção pela igualdade sob minha reflexão *sobre* as reflexões do professor Ubanguí é uma forma de sobrevivência como educador, porém, é indubitável o que fica implícito em suas reflexões a respeito de as mudanças somente acontecerem se o professor realmente quiser mudar, pois ao pensar nas *Perspectivas Futuras* fala justamente da necessidade de sensibilizar os professores para os desafios que enfrentam. A demanda destacada pelo docente ocorre por entender que atualmente as pessoas estão muito insensíveis, incluindo os professores, o que reflito ser a autoinclusão de Ubanguí. É o momento em que ato de refletir *na* e *sobre* a ação cumpre seu papel – a caminhada para a mudança e a transformação. Neste caso, uma Educação transformadora reivindica a Formação Continuada de professores.

A reflexão sobre nossas ações e atitudes é um ato libertador tanto para as questões *Pessoais* quanto *Profissionais*. Quando o fator gerador de reflexão trata-se do

fenômeno migratório presente no mundo, é fato que ele se apresenta mais afastado de nós ao olharmos para fora sem desenvolver uma relação de alteridade com o *Outro*. Sob outro ponto de vista, estará intrinsecamente conectado conosco quando olharmos para dentro. O olhar refletido para dentro de nós e para dentro do contexto da sala de aula na qual estamos na “condição” de profissionais docentes, porém, acima de tudo como seres humanos, faz muita diferença na maneira como passamos a enxergar o *Outro* e a realidade à nossa volta, bem como a forma de agir sobre tal realidade.

Neste ponto preciso destacar o fato de que minhas reflexões *sobre as Reflexões Docentes* também contribuíram para minhas percepções como investigadora, pois pautada na teoria e amparada pela minha prática e a de todos os professores participantes da pesquisa, meu posicionamento em relação aos docentes e às suas atuações profissionais confirma o que Zeichner (2003) refere, quando aborda o fato de que é praticamente certo dizer que todos os professores são reflexivos, ainda que seja preciso entender como tal reflexão ocorre. A reflexão foi confirmada como atitude efetiva entre todos os docentes, dentre os quais alguns demonstraram maior amplitude reflexiva e crítica ao perceberem que o contexto sociocultural que envolve o fenômeno migratório precisa ganhar visibilidade dentro das escolas tanto quanto exigir ações interventivas coerentes com as demandas que o mesmo impõe à Educação. Em contrapartida, com outros professores sobressaiu uma reflexão no sentido de questionamento sem avanços no posicionamento crítico. No entanto, de forma explícita ou implícita ficou demonstrada a necessidade de aprofundar discussões crítico-reflexivas por parte dos professores no que tange ao Contexto Migratório e sua presença na Educação, as quais pleiteiam propostas de Formação Continuada de professores que construam conhecimentos para uma Prática Educativa que requer mudanças na atuação pedagógica. Assim, fecha-se o círculo da *práxis* – teoria e prática (Zeichner, 1993, 2003).

Retomo uma interpretação fundamental na construção da identidade docente, a compreensão da necessidade de formação docente. Como bem expressam Sampaio e Santos (2018), nossa identidade docente não está pronta e acabada e jamais estará, pois envolve um processo desde a Formação Inicial que se estende para a Formação Continuada. É um processo de construção de nossa identidade profissional, de acordo

com o contexto sócio-histórico-cultural *no* qual estamos situados e *sobre* o qual precisamos agir, totalmente mutável, dinâmica e reflexiva (cf. Pimenta, 1999).

Por saber que a Formação Inicial e a Formação Continuada são inseparáveis na caminhada docente, além de compreender a Formação Inicial de docentes que ensinam a LP não ser totalmente adequada aos desafios educacionais advindos da atuação tanto com alunos brasileiros quanto com aqueles oriundos de países com línguas e culturas diversas, importa lembrar que a construção de conhecimentos e saberes somente acontece por meio de um processo de formação e, não, de mero “treinamento”. A Formação Continuada de professores exige uma proposta de reflexão docente para com suas práticas, o que implica disponibilidade, querer e estar aberto a aprender e se fazer educador de forma crítica e consciente por meio do ato de ação-reflexão. Ato no qual o foco seja (re)pensar a relação com o *Outro*, a relação professor-aluno, a relação sujeito-sujeito (cf. Leffa, 2001; Freire, 1987, 1991, 1996).

### **Área Temática 3. Formação Continuada de Professores**

A temática em discussão é a terceira e última questão a ser analisada neste círculo de ação-reflexão-ação, após ser identificada como se dá a Prática Educativa junto a alunos na condição de I e/ou R e as *Reflexões Docentes* sobre o cenário no qual estão inseridos.

#### **7.7. Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório**

Será a Formação Continuada a ação necessária frente ao desafio vivido pelos professores diante do ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R. Para tal, a análise e discussão dos resultados prende-se com a compreensão dos professores sobre a *Preparação para a Atuação em Contexto Migratório*, o *Papel da Formação Continuada de Professores para Atuação em Contexto Migratório*, as *Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório* considerando as discussões sobre a temática migratória no Projeto Político Pedagógico (PPP) e os *Temas de Interesse* para Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório que possam contribuir para a construção de conhecimentos a serem revertidos em suas práticas pedagógicas.

### **7.7.1. Preparação para atuação em Contexto Migratório**

Independentemente do nível ou modalidade de ensino e da formação dos professores ser em Pedagogia ou em Letras, a compreensão de que não estão preparados para atuar diante de tal realidade é praticamente consenso entre os docentes participantes da presente investigação, exceto a percepção de um professor que entende estar preparado devido a algumas particularidades de sua atuação, nomeadamente o docente Yangtzé. Relativamente a este docente, fatores como longo tempo de atuação da Educação, inclusive na EJA, além de sua atuação junto a alunos na condição de I e/ou R não ser recente como da maioria dos professores entrevistados são aqueles que levam o mesmo ao entendimento de que atualmente se sente preparado para desenvolver sua prática pedagógica ao lado de tais estudantes.

## **55. RELATO DOS PROFESSORES**

**Yangtzé** P: Sim! Mas devido àquele trabalho anterior. Se você tivesse me perguntado isso há sete anos atrás, eu ia te dizer que não. Hoje eu falo que sim por causa de todas as coisas que aconteceram e a experiência que agente adquiriu em sala.

No entanto, os demais professores foram veementes em conceber a falta de preparação para desenvolverem suas práticas pedagógicas em sala de aula com a presença de alunos na condição de I e/ou R. Destaco duas falas referentes ao EF e duas no que respeita à EJA para representar os professores do *Grupo "A"*.

## **56. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bani** P: ...Que difícil essa pergunta! (risos). Preparado eu acho que a gente nunca 'tá'. Falar assim: 'Nossa, agora eu 'tô' preparado, né!' Eu acho que a gente vai se preparando sempre. Ser professor é ir se preparando todo o dia. Então a gente vai se preparando. É... eu acho que minimamente nas relações de respeito e abertura pra outras culturas, eu tenho. Mas, é... os desafios técnicos mesmo, né, talvez eu precise refinar isso. Isso eu não me sinto muito preparado. Eu acho que me faltam ferramentas. A formação é o caminho. Ela é o caminho de sensibilizar o professor, que 'tá' na ponta da rede e é ele, não que ele vá salvar, mas que tem a ação direta. Ele é um caminho

mais curto e que tem que ser atingido.

- Padma** P: (...) eu não fui preparado.. (...) Eu acho que deveria ter sido preparado 'pra' isso. (...) Não me sinto! Eu acho que eu teria que fazer cursos. Eu teria que aprender uma outra forma de ensinar, porque existe diferença de ensinamentos e aprendizagens. As crianças não aprendem todas da mesma forma, então você tem que correr atrás. Eu acho que é preciso estudar!
- Artibone** P: Não! Não! Eu acho que, assim, eu iria improvisar algumas coisas e teria que sair à procura de outras, mas eu ainda acho necessário um professor formado 'pra' especificamente ensinar o português. Isso porque nós fomos ensinados a alfabetizar e não a ensinar o português para uma pessoa que veio de outro país. Eu acredito que uma pessoa que recebeu essa formação, ela consegue contar com recursos e técnicas muito diferentes (...).
- Orinoco** P: Não. Apesar de...na verdade, a gente não sabe se realmente 'tá' trabalhando certo, porque não teve nenhuma preparação para isso. Nunca trabalhou com isso. Nunca fizemos estudo, então a gente não sabe se 'tá' agindo certo ou não, se é por esse caminho ou se não é por esse caminho. Se teria uma outra forma 'pra' se trabalhar com eles ou não. Às vezes você acha que 'tá' agindo de uma forma correta e não é por aí e teria que ser abordado de uma outra forma.

Os professores Bani e Padma percebem que não estão preparados em função da falta de acesso a ferramentas e estratégias didáticas diferenciadas, tomando em conta as particularidades de cada aluno. Já os docentes Artibonite e Orinoco se questionam intensamente quanto à questão de “estar preparado” ter ligação com saber se suas práticas percorrem o caminho correto para a aprendizagem dos alunos, considerando que acreditam no fato de que suas formações trouxeram a capacidade para “alfabetizar” e não para ensinar a LP para falantes de outras línguas. Todos destacam a necessidade de Formação Continuada por identificarem a ausência de preparo frente ao cenário migratório que se encontra nas escolas.

Concernente ao *Grupo “B”* trago igualmente duas falas alusivas ao EF e outras duas à EJA, sobre o posicionamento docente quanto à preparação para a atividade pedagógica junto a alunos na condição de I e/ou R.

## 57. RELATO DOS PROFESSORES

- Chavón** P: Não! Bem sincero, não! (...) Gostaria muito de ter mais...vou aposentar é lógico, mas de ter na minha carreira...ter tido a oportunidade de ter mais acesso a esse fenômeno, porque é um fenômeno, 'pra' poder ajudar na salade aula. Mas não tive como fazer isso (...) porque esses alunos são mais um na sala...é mais um...é mais um, ou seja, eu chego numa escola 'pra' dar a minha aula e eu dou e ele 'tá' ali. E como eu sei, porque eu trabalhei 18 anos na *EAPE*, a não ser que esse ano tenha, mas não tem um curso de capacitação para trabalhar isso.
- Agno** P: Não! Nem um pouco! Nem um pouco! Tem como eu aumentar o 'nem um pouco?' Nada! (risos)...Seria algo próximo de nunca! Jamais! Às vezes, eu sinto que eu até posso 'tá' confundindo eles, assim, em muitos aspectos, sabe...  
(...) um aluno 'estrangeiro' aprendendo português, haveria alguém formado em PBSL (Português do Brasil como Segunda Língua), 'pra' conseguir fazer...elaborar esse ensino de uma maneira mais efetiva né! (...) A princípio, é muito desafiador! (...) coisas que 'tão' muito mais subjacentes ao nosso conhecimento sobre a língua, de uma maneira geral.
- Ubanguí** P: Não!  
E: Não? Por que?  
P: (risos)... Primeiro porque eu não tenho formação. Ensinar LP como segunda língua, eu não tenho essa formação. Então, assim, a princípio você tem uma formação de LP...(...) língua materna! Eu me formei no ano 2000. Em 2000 você nem tinha isso.
- Dra** P: Não! (...) porque tem a limitação da língua. Eu falo português e entendo muito mal o inglês. Eu até entendo, mas não consigo me comunicar em inglês. Então eu acho muito difícil você só ter uma língua...

Respeitante aos professores do *Grupo "B"* a compreensão de não estarem preparados para atuar junto a alunos na condição de I e/ou R está diretamente relacionada com o sentimento dos docentes do *Grupo "A"*, em razão de a Formação Inicial destes não ter proporcionado a apropriação de saberes que atendam às singularidades dos estudantes em discussão, da mesma forma que daqueles.

### 7.7.1.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.7.1.

Considerando o fato de não mais que o professor Yangtzé ter alegado preparação para atuar junto ao ensino de alunos na condição de I e/ou R, importa assinalar que é um docente com 21 anos de Tempo de Atuação na Educação, dos quais 20 se deram em turmas de EJA. Além disso, entre todos os professores participantes da pesquisa foi o único que mencionou ter recebido os primeiros alunos em discussão a partir do ano de 2013. Ou seja, é o docente que possui maior experiência com o ensino em Contexto Migratório, particularmente em turmas com a presença de alunos de origem chinesa.

A despeito da considerável experiência adquirida, o professor Yangtzé esclarece que há sete anos provavelmente a resposta seria outra, visto que no ano 2019 percebia sua capacidade para trabalhar com os estudantes em apreço por todas as atividades pedagógicas que passou a realizar durante os últimos anos para o ensino da LP aos cidadãos chineses. Não obstante, registrou todas as dificuldades enfrentadas diante da diversidade que se apresentava à sua frente e a total ausência de apoio para desenvolver seu trabalho, motivo pelo qual não desqualifica a importância da oferta de Formação Continuada aos professores, ainda que tenha demonstrado sua inquietude com o fato de nunca ter conseguido participar de ofertas formativas nesse sentido, pois sabe que “(...) Tem cursos na *EAPE* que tratam de diversidade, mas de culturas do nosso país, né! Nunca vi nessa área”.

Em relação aos demais professores do *Grupo “A”*, ao qual o docente Yangtzé faz parte, o olhar a respeito de não estarem preparados apresenta certas particularidades a depender do docente e das reflexões que consegue estabelecer a partir contexto no qual está inserido. Ainda que tenha convicção de que não está preparado, o professor Bani conseguiu fazer uma reflexão fulcral ao levantar a discussão de que a formação docente é um processo permanente e em constante construção. É um professor capaz de reconhecer que somente uma formação, um curso ou a oferta de ensino diferenciada por meio da proposta de PLNM não é o suficiente diante do desafio de ensinar a LP a alunos na condição de I e/ou R. Sua percepção é acertada no sentido de que a formação é o caminho, é um caminho, contudo, não único. É uma necessidade real para os professores que vivenciam o desafio “na ponta” como bem

colocou, mas envolve uma série de fatores como o acesso a ferramentas pedagógicas que possam ajudar em sua prática, a presença da família na escola e o papel da escola para a integração e participação dos familiares de modo que efetivamente se sintam parte daquele contexto educacional, além de aspectos que não necessariamente dependem da escola e dos professores. A esse respeito importa salientar que os processos de exclusão social são multifacetados e, não, puramente educacionais (cf. Quintanilha, 2020).

Quanto ao docente Padma, vale destacar a reflexão que faz dado que “não se percebe preparado” exatamente porque “não foi preparado” para atuar no ensino da LP em Contexto Migratório. Nesse momento o educador demonstrou todo o empenho que tem para que a aprendizagem de seu aluno se efetive, contudo, percebeu que lhe faltam as devidas condições didático-pedagógicas e a formação adequada para a construção de conhecimentos que permitam ao mesmo entender as diferentes formas de ensinar e aprender dependendo das singularidades do aluno. Cumpre mencionar que dentre todas as dificuldades enfrentadas diante da falta de preparação/formação específica para o ensino da LP a alunos da condição de I e/ou R, os docentes Bani e Padma acreditam que suas formações pedagógicas, além da formação em História no exemplo de Padma, foram a base para que o desespero não fosse maior diante do desafio vivenciado em sala de aula. Ou seja, suas formações contribuíram ainda que o trabalho fosse desenvolvido em certa medida pela intuição.

Importa também trazer à baila das discussões as percepções tanto de Artibonite quanto de Orinoco, os quais mencionaram não se sentirem preparados para atuar junto a alunos na condição de I e/ou R, o que particularmente no caso do primeiro é atribuído ao fato de sua formação ter ensinado “como alfabetizar” e, não, em “como ensinar a LP” para uma pessoa falante de outra LM. De igual modo o segundo docente se questionou quanto à falta de formação adequada, tendo em vista que sabe “alfabetizar” um aluno que tenha a LP como LM, porém, ao receber uma estudante falante de outra LM sua prática pedagógica se manteve a mesma. Logo, é perceptível que o docente apresenta muitas dúvidas quanto ao fato de sua maneira de ensinar estar correta ou não.

Na mesma linha de pensamento dos professores Artibonite e Orinoco estão os docentes Agno e Ubanguí, pois claramente atrelam a falta de preparo para atuar com

os alunos em apreço à formação que receberam no curso de Letras já que entendem, da mesma forma que os professores com formação em Pedagogia, que foram “ensinados a ensinar” e, neste caso, não para “alfabetizar”. Fazendo um paralelo talvez pudesse ser dito “gramatizar”, visto que sabem ensinar a LP para quem a tem como LM o que é totalmente diferente do que ensinar para sujeitos de LM diferentes. Ainda é preciso dizer que a percepção de falta de preparo causou ao docente Agno a reflexão de que talvez sua forma de ensinar possa estar confundindo mais do que ensinando tais alunos, em virtude de entender que em nível de Formação Inicial para a atuação docente em Contexto Migratório já deveria se pensar minimamente nos moldes do que é ofertado pela UnB como uma das formas de habilitação em Letras – O Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL). Também o professor Drá apontou sua compreensão de que não está preparado principalmente em decorrência da barreira linguística, dado que sua formação não contemplou a aprendizagem de outras línguas, o que percebe ser um agravante para trabalhar com alunos na condição de I e/ou R que dominam os mais diversos idiomas.

O aprendizado e formação que tanto os professores apontaram diante da fiel compreensão de que não estão preparados para atuar junto a alunos na condição de I e/ou R, precisamente no que se refere ao ensino da LP, é interpretado pelo professor Chavón como elementar e primordial na carreira de docentes que atuam em Contexto Migratório. Entretanto, o docente com maior propriedade para falar de Formação Continuada tendo em conta que trabalhou como professor-formador de professores por longos anos, coloca em evidência que a construção de saberes para a realidade em discussão nunca fez parte das discussões sobre as ofertas de formação advindas da *EAPE*. Vale dizer que a *EAPE* é citada por vários professores como instituição de referência no DF para a Formação Continuada de professores da rede de ensino pública da SEEDF, porém, em buscas semestrais por possibilidades de cursos que atendam à demanda posta em decorrência do fenômeno migratório atual presente dentro das escolas, jamais encontraram uma oferta adequada.

Fica claro que para todos os docentes a ordem da vez é a imprescindível oferta de Formação Continuada, entendida como um dos caminhos mais urgentes diante do desafio de ensinar a LP a alunos na condição de I e/ou R, dada percepção de que não estão preparados no sentido de como agir e traçar estratégias apropriadas

para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado dos estudantes em razão da Formação Inicial docente, seja em Pedagogia ou em Letras, não ter proporcionado ou desenvolvido nos mesmos as capacidades que lhes são exigidas no momento (cf. Boa Sorte, 2015; Santos et al., 2015). Diante de tal constatação, a maior dúvida dos docentes tem relação com a responsabilidade por uma ação formativa voltada para realidade de atuação em Contexto Migratório, visto que entendem a parcela de responsabilidade que recai sobre eles, porém, esta não é exclusiva deles e tampouco ignorada pelos mesmos. Os professores trouxeram reflexões sobre a necessidade de formação que indicam ser uma ação contínua, colaborativa e engajada, contudo, é um engajamento que não deve ser esperado unicamente da parte deles. Soares (2020) fala exatamente sobre tal questão quando refere que frente às mudanças e aos desafios contemporâneos, a Educação, a Escola e os Professores são fortemente impactados e, por essa razão, necessitam de transformações também em seus perfis profissionais. São mudanças que partem exatamente da tomada de consciência refletida do papel e da importância da Formação Continuada, lembrando sempre que jamais poderá ser compreendida como uma responsabilidade individual, mas sobretudo, uma responsabilidade coletiva e compartilhada junto às instâncias educacionais e formadoras. Outrossim, além da transformação dos profissionais também é necessário mudar os contextos nos quais atuam (cf. Nóvoa, 1992; Pimenta, 1999).

Partindo do pressuposto de que a formação deve ser uma ação coletiva e que os docentes sabem que não estão preparados tanto quanto demonstram interesse na construção de conhecimentos que amparem suas práticas pedagógicas, qual seria o passo seguinte? Para o docente Bani, “(...) se você perguntasse quem se sente preparado, ninguémalaria que 'tá' totalmente preparado. Ninguémalaria que a escola deu, nem sei se é papel da escola dá (...) Mas, assim, que a escola ajudou a construir esse preparo”. (Professor Bani). Logo, é fato que para além dos professores não se sentirem preparados, também não sabem a quem recorrer.

O questionamento é constante se seria a Escola, a SEEDF, a EAPE, ou, se teriam que recorrer a instituições fora do âmbito da própria Secretaria de Educação. A esse respeito, o professor Bani volta à cena com uma reflexão “(...) A secretaria em si, a escola, não oferecem muitas possibilidades de formação em relação à isso (...) Eu

percebo poucos cursos direcionados pra isso. Na matriz da *EAPE* não vi nenhum curso que contemplasse essa temática (...)” (Professor Bani). Assim, o docente pensa que provavelmente precisará buscar por formação fora da *SEEDF*. É preciso mencionar que o professor em questão sabe que existe um lugar para a autonomia e o protagonismo docente que precisa ser valorizado, contudo, registrou que no ambiente da Escola e da *Coordenação Pedagógica* nunca identificou debates que envolvessem a temática migratória, além de deixar claro que o docente é um profissional que tem suas limitações “(...) o professor não salva a pátria! Não tem condição (...) colocar isso nas costas do professor, é muito cruel! A gente colocar que o professor é responsável por ensinar as crianças que são o futuro da nação...Opa! Calma aí!” (Professor Bani).

Por assim dizer, o Papel da Formação Continuada será discutido na Subcategoria seguinte, na qual as possibilidades formativas, os formatos e as instituições formadoras, incluindo a *EAPE*, terão papel de destaque.

### **7.7.2. Papel da Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório**

Diante das reflexões críticas dos professores frente à falta de preparação para atuarem junto a alunos na condição de I e/ou R, o Papel da Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório será aqui discutido pautado em três vieses, entre eles o papel da Escola e as ações da equipe gestora com o intuito de encontrar propostas formativas e de intervenção que atendam às demandas discentes e docentes. O papel dos momentos de *Coordenação Pedagógica*, nos quais possam ter acontecido discussões entre os docentes sobre a temática migratória ou cursos oferecidos no ambiente de trabalho. E, por último, na figura da *SEEDF* a compreensão dos professores a respeito do papel da *EAPE* no que tange à possibilidade de ofertar cursos de formação específicos para o contexto em discussão.

Referente ao *Grupo “A”*, no que se refere às questões que envolvem o papel da Escola para a Formação Continuada dos docentes e intervenções para o apoio ao processo de ensino-aprendizagem, os docentes Padma e Autrou mencionaram versões diferenciadas sobre o mesmo assunto, posto que o primeiro referiu ter

compartilhado suas dificuldades com os gestores da Escola, mas recebeu apenas promessas de ajuda. Além disso, claramente demonstra interesse por propostas formativas no próprio ambiente de trabalho. Já o segundo destacou o empenho da Escola para estabelecer contato com a regional de ensino na procura de ajuda.

## **58. RELATO DOS PROFESSORES**

**Padma** P: Zero né! Não existe e eu sempre acho que as formações têm que acontecer no chão da escola, então eu acho que seria necessário (...) principalmente se a gente tem o aluno, até porque você tem ali o laboratório. Olha só que interessante ter uma formação aqui na escola. Aí vai lá na minha sala. O aluno 'tá' lá, então faz alguma dinâmica, alguma atividade, sei lá.

**Autrou** P: Aqui dentro da escola a gente passou 'pro' diretor e ele se sensibilizou demais com a nossa dificuldade. E na regional eu não sei qual foi o setor que ele comunicou.

(...) Eu participei da reunião.. (...) Eles disseram que já sabiam do que 'tava' acontecendo em algumas escolas, não era só a nossa. E que eles também estavam buscando soluções. Eles sabiam da dificuldades. Da falta de preparo dos professores. E primeiro eles estavam tentando buscar uma formação 'pros' professores, nem que fosse básica. Essa formação eles já tinham entrado em contato com uma professora da UnB (...) E ficou até de a gente participar de um dos cursos...coisa que não aconteceu! (...) Continuava esperando e cobrando da regional. E nada! Acabou que, à medida que eles iam saindo em busca de outros cursos, a gente deixava as portas da escola abertas.. (...) É angustiante saber que a gente não consegue fazer, mas é aquilo...ninguém consegue fazer nada sozinho. Tem que ter um grupo...uma equipe. Tem que vir alguma coisa...uma proposta.

Relativamente aos professores Amur e Yangtzé, o papel da *EAPE* é fundamental para que os educadores possam ter uma referência quando necessitam de Formação Continuada, o que não identificaram quando o assunto envolvia o Contexto Migratório presente nas turmas nas quais atuavam.

## 59. RELATO DOS PROFESSORES

**Amur** P: (...) qual o procedimento? Onde eu deveria ir buscar e me informar? Porque 'tá' todo mundo perdido (...) Todo ano eu entro lá nos cursos da *EAPE* e nunca vi nada sendo ofertado desse tipo. A gente 'tá' tendo os momentos coletivos, as viradas pedagógicas, mas nunca vi esse assunto ser discutido.

**Yangtzé** P: (...) Deveria ter um curso 'pra' você se preparar, até psicologicamente 'pra' poder entender e olhar de maneira diferente, um olhar mais sensível 'pra' essas pessoas. São pessoas que estão em um país diferente, com cultura diferente, pessoas diferentes, espaço físico completamente diferente da vida deles (...) precisaria de um curso 'pra' se preparar 'pra' isso. Não tive conhecimento ainda a respeito disso (...) Tem cursos na *EAPE* que tratam de diversidade, mas de culturas do nosso país, né! Nunca vi nessa área.

Já os professores Uele e Casamansa falam da importância de aproveitar o espaço da *Coordenação Pedagógica*, pois teria um papel fundamental para momentos de Formação Continuada aos professores, destacando o fato de que o primeiro mencionou conversas informais em momentos de coordenação em que a temática migratória surgiu, mas nada programado e sistematizado como acredita que deveria ser. Por outro lado, o professor Casamansa referiu que nunca participou de uma *Coordenação Pedagógica* na qual tal assunto fosse colocado em pauta, porém, ele mesmo afirmou que no próximo momento de coordenação que viesse a participar, levaria o tema para debate.

## 60. RELATO DOS PROFESSORES

**Uele** P: Não! No coletivo, não! Eu, por eu mesma, sim! Mas não de todo mundo sentar e pensar sobre o assunto...

**Casamansa** P: Não é por isso que até te falo que na próxima eu vou falar sobre isso, porque é um tema que eu acho que vale a pena, porque eu nem sabia que tinha mais gente.

No que compreende as percepções do *Grupo "B"* sobre o Papel da Formação Continuada, faço destaque para a reflexão realizada pelo professor Madeira na direção

de que realmente compreende a irrestrita aplicabilidade daquela diante do Contexto Migratório percebido nas Escolas, ainda que seu contato com tal realidade seja recente. No entanto, assinala que já foi o suficiente para perceber a indispensabilidade da formação contínua em virtude dos desafios com os quais se deparou no ano de 2019, “(...) até agora eu não tinha.. (...) nunca tinha pensado em formação continuada (...). Agora eu estou pensando... 'Pra' quando me deparar com uma situação assim, eu não ficar em choque! Assustada! (...) ‘E agora, o que eu faço?’”. É imperioso dizer que a reflexão do docente Madeira assemelha-se com o entendimento do professor Orinoco, do *Grupo “A”*. Ou seja, em princípio é algo recente, mas os desafios vividos já demonstraram que a Formação Continuada de professores é forçosa no estágio atual.

Isto posto, quanto às questões que envolvem o papel da Escola para a Formação Continuada de professores e a busca por apoio para intervenções no processo de ensino-aprendizagem, os docentes Jarmuque e Libon trazem importantes colocações. O primeiro apontou não ter identificado nada direcionado para o Contexto Migratório, mas acredita que já seja o momento para que a Escola pense a respeito. Quanto ao segundo, trouxe luz sobre uma ocasião em que a Escola buscou ajuda específica da regional de ensino para atender questões relacionadas aos alunos na condição de I e/ou R.

## **61. RELATO DOS PROFESSORES**

**Jarmuque** P: Em busca de formação, não. Mas, assim, em busca de apoio, sempre. A escola 'tá' sempre fazendo essa ponte com a regional de ensino, mas nada tão específico, tão direcionado (...) eu acho que a tendência é só ampliar isso. Então a escola também tem que se preparar, porque não tem como você não aceitar ou não receber esse aluno (...) É uma inclusão...(..) Só de fachada!

**Libon** P: (...) Eu lembro que quando teve uma problemática com as meninas do Primeiro Segmento, eu acho que elas foram atrás. Eu não me aprofundei, mas eu lembro delas discutirem isso na coordenação. Elas foram atrás de regional... se foram mais adiante eu não sei, mas elas foram atrás! Foi algum problema, que eu não sei qual foi, mas que teve que fazer essa procura mesmo...foi quase que obrigatório. (...) eu sei que surgiu algum problema que teve que ser acionada a regional.

Nomeadamente sobre o papel da *EAPE* para a Formação Continuada, importantes revelações e reflexões surgiram de vários docentes, principalmente do docente Chavón, visto que trabalhou junto à *EAPE*. Além dele, o professor Bia também aponta um dado importante, no sentido de que a *EAPE* é a referência para os professores quando o assunto é formação, porém, assinala que caso não exista possibilidade de formação por tal instituição, é preciso que os docentes busquem outros meios.

## 62. RELATO DOS PROFESSORES

**Chavón** P: Na *EAPE* existe as gerências e a gerência de ensino especial é muito forte. Ela é muito...muito... os componentes dela são muito especializados, então ela é muito forte (...) Eu acho que a *EAPE* ainda é uma boa escola de formação continuada! (...) O grande lance que 'tá' acontecendo na *EAPE* é que entre fazer um curso na *EAPE* e um mestrado, eu faço o mestrado. A *EAPE* (...) foi muito boa, mas depois a *EAPE* entrou num projeto de cursos grandes e cursos só ligados à instituição tal, à Fundação Bradesco, à Fundação Itaú e não sei mais o quê. E, realmente, ela começou a dar umas patinadas. Por isso que eu acho que os cursos de ensino especial é o que segura. Porque tem muita gente que fala que não vai fazer um curso na *EAPE* e faz um mestrado que aí ganha um pouco mais e se capacita...

**Bia** P: (...) Eu tenho a impressão de que na *EAPE* possa ter. Se não (...). A não ser que o professor vá atrás e se interesse por fazer um curso, mas eu não conheço.

A respeito do papel da *Coordenação Pedagógica* como uma das possibilidades para a Formação Continuada, são os professores Cassai e Libon que trazem versões sobre o assunto. Importante ressaltar que Cassai afirma ter existido comunicação entre os professores para falar especificamente dos alunos na condição de I e/ou R, sem ter certeza de que ocorreu em momentos de *Coordenação Pedagógica*. Diferentemente, o docente Libon evidenciou que questões específicas foram debatidas em reuniões de *Coordenação Pedagógica* no que se refere aos estudantes em apreço.

### **63. RELATO DOS PROFESSORES**

**Cassai** P: Sim, a respeito dos alunos. E todos os professores têm falado bem desses alunos (...) Eles têm uma boa relação com esses alunos. Açam eles muito inteligentes! Eu sempre escuto isso (...) a temática migratória em reunião de coordenação pedagógica? Eu não me recordo, mas é aquilo, tem pouco tempo que eu 'tô' aqui.

**Libon** P: Já! Já tratou 'pra', assim, em relação a conteúdos, avaliações. Como que seriam os processos avaliativos. Como avaliar...(...) Diferenciado! Diferenciação que tem que ter! Então já tratamos, mas não é tema de toda coordenação, não! Mas, assim, já foi tratado! Pelo menos umas duas vezes já foi tratado.

#### **7.7.2.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.7.2.**

##### **1. Papel da Escola**

No que se refere às ações da *Escola*, o docente Padma referiu não ter identificado qualquer procura no sentido de apoio junto à SEEDF ou a outros órgãos para que os professores pudessem receber formação, mesmo tendo feito um desabafo na reunião de Conselho de Classe. No momento do Conselho de Classe lembra que foi aventada a possibilidade de conseguirem um intérprete para ajudá-lo a desenvolver as atividades pedagógicas junto ao seu aluno bengalês, porém, nunca obteve resposta e continuava aguardando até o momento da entrevista. Outrossim, na visão do docente Padma, as Formações Continuidas devem acontecer no “chão da escola”, local no qual pensa ser mais propício já que a realidade e o exemplo vivenciado estão justamente naquele espaço. Quanto à formação ser realizada dentro da própria escola, o docente acredita que a participação da Universidade, no caso a UnB, seria uma boa opção como instituição ofertante. Quer dizer, para o professor a Universidade iria até à escola na qual a demanda por formação existisse.

A respeito do entendimento do professor Padma sobre a necessidade Formação Continuada e sua oferta acontecer precisamente no espaço da escola, por ser justamente o local onde a realidade a ser estudada se encontra, vale destacar que pela compreensão das inúmeras formações esvaziadas de sentido e da necessária

interligação entre as dimensões culturais e políticas, tais não podem ter um caráter técnico, de treinamento e de propostas aligeiradas de um ou outro seminário ou aquelas que Nóvoa (2017) chama justamente das realizadas unicamente “em serviço” ou como é dito no Brasil e confirmado pelo docente Padma, “no chão da escola”.

Isto posto, é importante que o contato e interação entre os professores aconteçam na *Escola* e nos momentos de *Coordenação Pedagógica*, contudo, não se pode desconsiderar a importância do fundamental papel do Estado e das instâncias formativas por excelência, como as universidades, por exemplo, justamente citada pelo professor Padma, visto que a Universidade caminharia no sentido da *Escola* para que juntas identificassem os problemas, necessidades e, assim, construíssem os saberes e conhecimentos necessários para a superação dos desafios. É uma percepção muito importante por parte do docente desde que exista uma Política Pública que ampare tal parceria para que não haja uma “terceirização” da formação conforme fala Nóvoa (2017) tampouco por meio de modelos anacrônicos de formação, de acordo com Coimbra (2020), comprovada pela proposta de BNC-Formação Continuada de Professores (Resolução n. 1/2020) e a interferência e acirramento das reformas neoliberais dos últimos anos claramente identificadas nos discursos para a Formação Continuada de professores (Furlan & Marin, 2021, p. 2). Ainda é preciso tomar em conta proposições genéricas, conservadoras e aquelas distanciadas dos problemas reais do professorado (cf. Imbernón, 2009).

Diferentemente do docente Padma, o professor Autrou revelou que a gestão da *Escola* procurou por ajuda junto à regional de ensino e inclusive foi realizada uma reunião na *Escola*, momento em que identificaram qual era a realidade pela qual os professores estavam passando e comentaram que já tinham informações a respeito da situação, visto que também ocorria em outras unidades escolares da rede de ensino da SEEDF. Houve um aceno com a possibilidade de um curso de formação que seria ministrado por algum professor da UnB, porém, isso nunca chegou a se efetivar enquanto pelo contrário a constatação de que os alunos na condição de I e/ou R estavam abandonando a escola era uma realidade angustiante para os professores, pois percebiam que realmente não estavam preparados para o processo de ensino-aprendizagem a tais estudantes.

O professor Autrou havia mencionado em momento anterior que alunos da

UnB chegaram a desenvolver um projeto na escola, porém, a iniciativa partiu da Universidade. Mesmo que não tenha sido uma ação proveniente da *Escola*, fica confirmada a importância do papel da Universidade ir até a *Escola* (cf. Mello, 2010). Vale frisar que os professores Padma e Autrou trouxeram relatos de tentativas das Escolas em busca de apoio para a Formação Continuada aos professores, bem como para o auxílio ao processo de ensino-aprendizagem, as quais sempre tiveram as respectivas regionais de ensino como referência primeira, das quais vieram apenas promessas, na devida ordem as CRE de Taguatinga e Núcleo Bandeirante, demonstrando que independentemente da regional de ensino, não foi possível perceber atuações que ajudassem os professores.

Destaco que as interpretações sobre o papel da *Escola* mencionadas acima são todas referentes aos professores do *Grupo "A"*, as quais têm relação direta com aquelas dos docentes do *Grupo "B"* posto que o professor Jarmuque mesmo afirmando que existe um diálogo fluído entre a *Escola* e a regional de ensino, não percebeu movimentação na direção de ofertas de Formação Continuada aos professores atuantes com os alunos na condição de I e/ou R, deixando patente a compreensão de que seria o momento de concentrar esforços especificamente para atender as demandas deste cenário. De outra parte, o docente Libon lembrou de uma situação em que a *Escola* procurou a regional de ensino devido a uma situação específica com respeito aos alunos em discussão, porém, não soube relatar do que realmente se tratava, em razão de ter se passado junto aos professores do Primeiro Segmento da EJA. Esclareço que o professor Libon atua com turmas de Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA na mesma escola na qual trabalha o docente Autrou junto de turmas do Primeiro Segmento da EJA. Ou seja, o professor Libon rememorou um acontecimento em que não participou diretamente mas identificou que era algo muito importante para seus colegas do Primeiro Segmento. Importa dizer que se tratava justamente das questões apresentadas por Autrou, no sentido de que enfrentaram muita dificuldade quando os primeiros alunos na condição de I e/ou R procuram a EJA. Por esse motivo a regional de ensino foi acionada e, assim, faz parte das lembranças do docente Libon. Ademais, cumpre frisar que este último docente já havia mencionado anteriormente que quando os alunos em apreço chegaram às turmas de Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, ele precisou de apoio e

informações a respeito dos estudantes as quais encontrou justamente com os professores do Primeiro Segmento.

A aflição vivida pelo docente Autrou e os demais professores do Primeiro Segmento da EJA hoje não existe mais, visto que os poucos alunos que ainda estavam matriculados na escola eram aqueles que foram promovidos para os Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA, etapas nas quais em 2019 o professor Libon afirmou ainda ter alunos matriculados, ainda que muitos estivessem repetindo a mesma etapa em decorrência de vários casos de evasão escolar. Logo, é factível dizer que independentemente da formação dos professores e do nível ou modalidade de ensino nos quais lecionavam os relatos se repetem, dado que ou a *Escola* não buscou apoio junto à regional de ensino ou quando procurou não obteve resposta para as necessidades enfrentadas pelos professores. Ademais, as demandas quando atendidas foram no sentido de parcerias realizadas entre *Escola* e Universidade e, precisamente para o apoio ao processo ensino-aprendizagem junto aos alunos, sem nenhuma perspectiva de Formação Continuada aos professores. Assim, parece que passou da hora de a SEEDF estabelecer de forma ampla a parceria com a Universidade tanto quanto promover ofertas formativas por meio sua escola de formação – *EAPE*.

## **2. Papel da EAPE**

A inquietude do professor Amur é sem tamanho, pois se questiona diariamente sobre quais as medidas que deve adotar e qual o local apropriado que precisa buscar para ter alguma resposta em relação às dificuldades que seu aluno chinês passa em sala de aula, dado que sabe não estar preparado para atendê-lo. O docente menciona mais uma vez que sempre procura pelas ofertas de cursos da *EAPE*, porém, nunca encontrou alguma formação que se aproximasse das necessidades que enfrentava. Demonstrou sua indignação a respeito de diversos momentos ter escutado que seu aluno chinês estava na escola para interagir com os demais estudantes: “Já falaram 'pra' mim várias vezes que ele 'tá' aqui 'pra' socializar. Tipo assim, não tem o que fazer”. (Professor Amur). Ao mesmo tempo que reconhece a necessidade da oferta de Formação Continuada traz à tona uma reflexão sobre o fato de que realmente precisa ser uma “oferta” e, não, uma “obrigação”. O docente acredita que nada que venha de

cima para baixo possa trazer o efeito esperado. Para isso, compartilhou o exemplo de uma formação em que todos os professores da SEEDF precisaram fazer durante a “Virada Pedagógica”, a qual havia acontecido na semana anterior à entrevista, cujo tema foi “Inteligência Emocional”. O professor Amur revelou seu incômodo com o fato de os formadores terem dito que a formação era necessária em razão de que no ano seguinte (em 2020) todos deveriam trabalhar a “Inteligência Emocional” em sala de aula, pois faria parte do currículo escolar.

A formação que o professor supramencionado participou não representou nenhuma importância para o mesmo naquele momento, pois o que almejava era que lhe dissessem: “você vai pegar um aluno 'estrangeiro', assim e assim, ele não entende a língua. Dia tal você pega seu dia de coordenação e vai lá em tal lugar se apropriar disso, de como você vai fazer. Pegar material (...)”. (Professor Amur). A esse respeito Imbernón (2009) se posiciona quanto ao fato de que os docentes jamais devam aceitar formações cuja perspectiva seja apenas a transmissão de conteúdos, conceitos e normas a partir dos quais os professores se transformem meramente em objetos receptores de conteúdos preestabelecidos pelas instituições formadoras (Celani, 2010; Leffa, 2001; Soares, 2020).

Ainda que o professor Yangtzé tenha sido o único docente que avaliou estar preparado para atuar junto a alunos na condição de I e/ou R, em nenhum momento descartou a hipótese de que a Formação Continuada se fazia necessária, mesmo que talvez ele não considerasse precisar, visto sua experiência e sensibilidade para acolher os estudantes em apreço. No entanto, destacou que diante de tamanha diversidade que os professores se deparam em sala de aula, principalmente quando há a presença de alunos de outros países com línguas e culturas diferentes, estes exigem dos professores a preparação para trabalhar com a *Diversidade Cultural*, particularmente. Nesse sentido, ressaltou que durante todos os anos que recebeu os alunos chineses em sala de aula, em nenhum momento identificou um curso ofertado pela *EAPE* que tratasse da *Diversidade Cultural* que não fosse especificamente do Brasil.

Além dos docentes Amur e Yangtzé pertencentes ao *Grupo “A”*, o papel da *EAPE* é vigorosamente mencionado pelos professores do *Grupo “B”*. Especialmente a partir do relato do docente Chavón, por meio do qual é possível perceber uma questão fortemente apontada pelos professores em vários momentos que abordaram

percepções a respeito de suas Práticas Educativas, particularmente no que se referia à *Diversidade Linguística e Cultural* presente em sala de aula e às proposições de atividades pedagógicas que confundem Diversidade com Inclusão, em virtude de um foco incisivo relacionado com os alunos com deficiência. Esclareço que em nenhuma situação, advinda seja de um professor seja de minha análise, desconsiderou a importância da prática pedagógica abordar tais questões, contudo, a crítica fica por conta de a diversidade não ser trabalhada a partir de uma perspectiva ampliada e voltada para o respeito às diferenças, na qual não se almeja alcançar a igualdade, entendida como inclusão, mas sim conviver com as diferenças e se apropriar dos saberes e conhecimentos que esta pode trazer para todos nós e para a Educação.

Isto posto, o docente Chavón reafirmou a importância da Formação Continuada aos professores que atuam junto a alunos na condição de I e/ou R, pois compreende que “(...) a tendência é só ampliar. E se ampliar e não fizermos nada, você vai ter uma massa de gente na rua ou na cidade ou orbitando ao nosso redor, que vai ser excluída, vai continuar sendo excluída!” (Professor Chavón). Para o docente a intenção da *EAPE* sempre foi “capacitar” para que essa “capacitação” permanecesse dentro da SEEDF e fosse desenvolvida com os estudantes, contudo, discorreu sobre o fato de que durante o período de 18 anos em que trabalhou como professor-formador na escola referida, muitas vezes foi cogitada a hipótese que as ações formativas desenvolvidas por aquela poderiam ser interrompidas. Reforçou seu entendimento de que a *EAPE* é uma escola de Formação Continuada de imenso valor no DF, todavia, também reconheceu que muitos professores acabam preferindo fazer cursos de Mestrado e Doutorado ao invés de cursos ofertados pela instituição, o que ele atrela a dois motivos: um seria pela opção de fazer um curso em nível *Stricto Sensu* que acrescenta algum valor financeiro à carreira docente, além de permitir aos professores alçarem outras possibilidades profissionais e, desse jeito, abandonam a SEEDF; outro, é devido ao fato admitido pelo próprio docente de que a *EAPE* direcionou suas ofertas para projetos ligados a outras instituições, o que parece não ter surtido efeito positivo entre os professores. Além disso, destacou que a referida escola de aperfeiçoamento tem direcionado suas ações fortemente para a gerência de ensino especial, o que interpreta como aquilo que mantém a *EAPE* em funcionamento. Talvez, seja exatamente por isso que os professores trouxeram tantos

relatos a respeito do norte das formações da *EAPE*, ou seja, na oferta de cursos voltados para alunos com deficiência, além de alguns outros com foco na alfabetização.

Os argumentos do professor Chavón são corroborados pelos demais professores, tanto no que toca à sua primeira interpretação quanto no que se trata da segunda. Fato é que a escola supramencionada é vista pelos entrevistados como referência para a Formação Continuada, comprovada na fala do docente Bia que não desconsiderou ser a *EAPE* que poderia contribuir no momento atual, ao propor uma formação que supra a carência de conhecimentos para o ensino em Contexto Migratório. Contudo, ponderou que se tal formação não partir da *EAPE* ou de outro braço gestor da SEEDF, a única saída será os professores buscarem por conta própria uma formação nesse sentido. O professor Casamansa acredita na primeira percepção trazida pelo docente Chavón, qual seja a existência de maior interesse dos docentes em fazerem cursos de especialização para aumentarem os salários do que realmente uma formação que acrescente algo às suas profissões e à capacidade de contribuir efetivamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Sob outra perspectiva, o professor Ubangui percebe que formações via seminários seriam bem-vindas por ele. Justificou sua opção tendo em vista que atende as demandas de forma emergencial, além de alcançar um grupo maior de professores. O docente traz tal argumentação porque entende que os cursos da *EAPE* são muito cansativos, em razão de os professores serem liberados em apenas um dia da semana do momento de *Coordenação Pedagógica* na escola, o que faz com que os cursos se estendam por vários meses, “o grande problema dos cursos da *EAPE*, que eu acho que são cursos muito extensos e morosos. Você ter, por exemplo, um curso de dois ou três meses, toda quinta-feira você se deslocar 'pro' Plano Piloto”. (Professor Ubangui). É preciso esclarecer que a sede da *EAPE* fica na região administrativa do Plano Piloto, na cidade de Brasília, porém, além da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto existem mais 13 CRE espalhadas por diversas regiões do DF, o que pode fazer com que alguns professores de CRE mais afastadas não se desloquem até à *EAPE*. Vale dizer que também existem alguns pólos em outras regiões, como por exemplo na cidade de Taguatinga, porém, ainda assim o professor Ubangui vê a oferta de forma muito extensa e espaçada, considerando que é realizada

somente uma vez por semana. Na percepção do docente seria importante que houvesse maior concentração da carga horária para que o resultado fosse mais proveitoso e em menor tempo possível e, assim, de imediato os conhecimentos poderiam ser revertidos em ações dentro de sala de aula. Nesse sentido, a ideia do professor é que deveriam ser formações “aligeiradas” para garantir resultados de intervenção o quanto antes.

Por fim, as reflexões realizadas pelo professor Libon em relação às possibilidades de Formação Continuada ofertadas pela *EAPE* são muito relevantes, pois demonstrou valorizar os cursos da referida escola de aperfeiçoamento já que afirmou ter realizado muitos cursos por meio da *EAPE* e, inclusive naquele semestre (1º/2019), estava participando de um curso sobre a “Lei Maria da Penha”, além do curso de “Libras” que fez pois trabalhou em turmas com alunos surdos, “eu tinha alunos deficientes né... sempre é bom aprender as coisas. Você não sabe quando vai usar, mas você usa!” (Professor Libon). O aspecto registrado pelo docente Chavón sobre a intensa oferta de cursos para alunos com deficiência aparece na fala do docente Libon, porém, não de forma crítica de que seria o único curso disponibilizado e então resolveu fazer. Contrariamente, foi notória a sua compreensão de que mesmo o professor não utilizando um conhecimento em dado momento, provavelmente em outro precisará do mesmo. Muito embora tenha afirmado que todos os cursos ofertados são extremamente relevantes, destacou que outros precisam ser pensados “porque assim como os alunos deficientes que chegaram e a *EAPE* começou a oferecer os cursos 'pra' gente se preparar, então já que essa realidade 'tá' aumentando, a gente tem que tentar. Porque, assim, eles 'tão' aí né!” (Professor Libon).

É perceptível a propriedade que o docente tem para falar sobre os cursos ofertados pela *EAPE*, “Não! 'Pra' imigrantes, não! Nunca! E olha que eu faço curso na *EAPE* todos os semestres. Todos os semestres eu 'tô' lá! Eles podem abrir alguma coisa nesse sentido”. (Professor Libon). Para além do que simplesmente “acha” que deveria ser feito, o docente faz sugestões de como poderia ser realizado, em virtude de já ter assinalado em outros momentos que a EJA carece de Materiais Didáticos adequados, então especialmente no caso das singularidades do ensino da LP para alunos na condição de I e/ou R sugeriu que a *EAPE* pudesse ofertar cursos em formato de oficinas para elaboração colaborativa de Materiais Didáticos

diferenciados.

Quanto ao papel da *EAPE* não posso deixar de referir a importância da possibilidade de afastamento remunerado para estudos aos professores que iniciam cursos de Mestrado e Doutorado, os quais são essencialmente Formação Continuada, ainda que sejam processos de desenvolvimento individual, no entanto, podem se tornar coletivos caso nossas atitudes docentes não sejam no sentido apontado por Chavón e Casamansa quando argumentam que além de muitos professores realizarem tais formações com o único objetivo de acréscimo financeiro ao salário, também não há uma cultura dos profissionais docentes em compartilhar os conhecimentos, o que realmente torna-os em “conhecimento de gaveta”.

### **3. Papel da Coordenação Pedagógica**

Cumprir dizer que o professor Uele mesmo destacando não existir um planejamento para que a *Coordenação Pedagógica* seja interpretada como um dos espaços propícios para a Formação Continuada docente acontecer, ele sabe da importância do momento que tem para planejar e elaborar as atividades para os alunos, ainda que seja individualmente, o que realmente é uma proposta afastada do que se entende pela mais adequada para a formação docente, aquela realizada de forma coletiva em que saberes e conhecimentos possam ser compartilhados e construídos juntos. É o que faz o professor Casamansa demonstrar profunda insatisfação com a categoria docente, pois percebe que são profissionais egoístas que preferem não compartilhar uma descoberta, um conhecimento ou uma evolução de seu aluno através de uma atividade diferenciada que tenham realizado para que somente eles fiquem com o “mérito” pelo sucesso, o que entende “desgastar” os profissionais e impedir a evolução do coletivo. Por esse motivo, refletiu que deveria propor o debate sobre o Contexto Migratório presente em sala de aula na próxima reunião de *Coordenação Pedagógica*. Já o professor Orinoco referiu que a Formação Continuada é essencial e precisa ser desenvolvida por meio de diferentes formatos, mas acredita que na *Coordenação Pedagógica* a temática migratória não seja discutida porque ainda é muito recente na realidade dos docentes, fazendo com que ações do tipo possam até acontecer mas ficam pulverizadas, ou seja, realmente não são compartilhadas no

coletivo. A esse respeito o docente Orinoco ressaltou que provavelmente sofrerá mudanças em breve, devido à realidade ter se modificado atualmente com a presença de mais alunos na condição de I e/ou R dentro das escolas: “Isso é uma coisa nova. Havia, mas não era tanto. Então como 'tá' aumentando bastante o número desses alunos, eu acho que deveria ser abordado alguma coisa(...) porque agora que a gente vê mais nas salas”. (Professor Orinoco).

Por outro lado, o professor Autrou mencionou um fato divergente dos docentes Uele, e Casamansa. Isto porque os dois últimos docentes citados mantiveram contato com alunos na condição de I e/ou R somente a partir do ano de 2019, diferentemente de Autrou, em razão de sua experiência com o ensino aos alunos em debate ter iniciado antes do ano de 2016 e, à época, as discussões sobre a temática migratória faziam parte dos momentos de *Coordenação Pedagógica*. “Na época, era praticamente toda sentada que a gente tinha de coletiva (...) Hoje não mais, porque a gente quase não tem mais alunos..”. (Professor Autrou). A fala do docente corrobora as várias tentativas de intervenção pedagógica, a busca por Materiais Didáticos e o contato da *Escola* com a regional de ensino em prol de apoio para a Formação Continuada, visto que nos encontros de *Coordenação Pedagógica* os desafios eram discutidos e as estratégias para superar as dificuldades ocorriam. Muito embora naquele tempo tenha sido um espaço frutífero para debates sobre o assunto, atualmente não é uma realidade já que os alunos foram diminuindo consideravelmente na EJA, além de os professores constatarem que nenhuma atitude por parte da regional de ensino e da SEEDF se efetivou.

No que se refere ao *Grupo “A”*, exceto o professor Autrou, os docentes Uele e Casamansa referiram que o espaço da *Coordenação Pedagógica* ainda não é aproveitado como momento para Formação Continuada voltada para estudos e discussões sobre o Contexto Migratório presente nas escolas. Igualmente, no *Grupo “B”* o docente Cassai afirmou que mesmo lembrando de situações em que ocorreram conversas entre os professores no que tange aos alunos na condição de I e/ou R, não conseguia associar que tais teriam acontecido em reuniões de *Coordenação Pedagógica*. O destaque a ser feito com relação ao professor Cassai é que o mesmo estava atuando recentemente na escola em que participou da entrevista no ano de 2019, posto que em razão de ser professor com vínculo empregatício temporário, geralmente cada ano

está numa escola diferente. Semelhantemente à Cassai, também o professor Agno vive a mesma realidade de vínculo empregatício em regime de contratação temporária, além de seu primeiro contato com a prática docente ter sido exatamente no ano de 2019 o que fez com que ao final do primeiro semestre daquele ano não tivesse como relatar maiores experiências nos momentos de *Coordenação Pedagógica* “(...) momento que tratou da temática migratória em reunião de coordenação pedagógica? Eu não me recordo, mas é aquilo, tem pouco tempo que eu 'tô' aqui (...) Conversei muito com os outros professores de português...”. Por mais que não tenha referido ações de formação e discussões específicas sobre a temática migratória em reuniões de *Coordenação Pedagógica*, da mesma forma que o docente Cassai ressaltou que o que mais fazia era conversar com os demais professores de português sobre como desenvolver as atividades com seus alunos na condição de I e/ou R. Já o professor Pilcomayo foi taxativo quando disse que nunca havia participado de Coordenações Pedagógicas em que a temática migratória tivesse sido pauta da reunião e, tampouco havia conversado anteriormente à entrevista com qualquer outro educador sobre o assunto: “Não! Não! O assunto não passa! Nunca foi discutido e eu também nunca tinha discutido isso com ninguém”. (Professor Pilcomayo).

No entanto, assim como no *Grupo “A”* foi possível apresentar um relato positivo em que a *Coordenação Pedagógica* cumpriu seu papel, também aconteceu no *Grupo “B”*, ainda que em ambos os casos não tenha sido exatamente de Formação Continuada por meio de cursos, mas sim através de discussões em volta de estratégias a serem desenvolvidas com relação ao desenvolvimento dos conteúdos e como proceder nas avaliações. Coincidentemente, para além do que já foi possível verificar na experiência do professor Autrou, novamente o docente Libon se interliga com o anterior ao abordar exemplos em que a *Coordenação Pedagógica* serviu de espaço para debates em busca de melhor atender as particularidades dos alunos na condição de I e/ou R, por meio de discussões até mesmo com professores de outras áreas específicas, demonstrando uma perspectiva de trabalho interdisciplinar. Relembro que os dois docentes atuam na mesma escola, respectivamente no Primeiro Segmento da EJA e Segundo e/ou Terceiro Segmentos da EJA. Outra vez é possível constatar que a *Escola* na qual desenvolvem suas funções tende a ser mais aberta ao debate no espaço

coletivo de trabalho, por mais que provavelmente seja uma ação forçosa e localizada em decorrência justamente da ausência de Formação Continuada, aquela que deveria ser advinda da regional de ensino, da *EAPE* ou de outra instituição em parceria estabelecida pela SEEDF com tal fim.

### **7.7.3. Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório**

*(...) de colocar no papel as tentativas que já foram feitas...quem sabe isso chegue a algum lugar...questão da documentação...das matrículas...de como diagnosticar... de como avaliar...de como acolher... integrar...da relação com as famílias...da participação desse alunos nos projetos já existentes e na criação de outros que sejam somente para eles assim... uma troca! (Professor Artibonite).*

Quando questionados a respeito do conhecimento da existência de alguma Política Pública, seja em âmbito local ou nacional, voltada para a formação de professores diante do Contexto Migratório presente nas escolas, foi consenso entre os professores de que não tinham conhecimento. Contudo, todos consideraram ser essencial para que realmente a Formação Continuada com direção à tal realidade se efetive. Sem entrarem em pormenores sobre Políticas Públicas, os docentes foram muito coerentes com suas percepções ainda que não as tenham mencionado diretamente. Porém, em suas falas ficou subentendido que Políticas Públicas Educacionais devem partir da realidade e do contexto social no qual os professores vivem, visto que somente eles são capazes de evidenciar as propostas formativas que participaram e não foram significativas, ou seja, não fizeram sentido para suas práticas em sala de aula. Ao mesmo tempo, também são eles que podem realmente dizer o que necessitam e de que forma suas demandas podem realmente serem atendidas (cf. Gelatti, 2016).

No sentido de desconhecerem qualquer Política Pública, a forma mais autêntica de política educacional e intrinsecamente localizada nos seus espaços de ação tem sua presença marcante dentro da SEEDF, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao refletirem durante a entrevista sobre o papel do PPP, automaticamente se consolidou a forma mais genuína de Política Pública, cuja gênese depende de como os professores

se posicionam quanto às suas participações na elaboração desta. Logo, são as compreensões que trazem de como tal elaboração ocorre que direcionam possíveis mudanças em suas atitudes e na forma como as atitudes das equipes gestoras das escolas conduzem este processo. Outrossim, é preciso registrar que talvez o início de toda a mudança esteja no posicionamento dos gestores quanto à condução sob a qual estão sujeitos. Quer dizer, aquela advinda das instâncias gestoras institucionais da SEEDF que também estão sujeitas à condução de gestores governamentais de instâncias superiores, em nível nacional, a partir de Leis e Diretrizes Educacionais anteriormente homologadas sem a devida participação e escuta da instância que está na ponta de todo este processo – o professor.

Independentemente de formação ou do nível/modalidade de ensino em que atuem, todos os professores participantes da pesquisa foram unânimes na percepção do papel do PPP.

#### **64. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bani** P: Nunca ouvi falar que existe essa demanda pra imigrantes ou refugiado. Vai que tem e eu não 'tô' sabendo! (...) Acho que vai ser ao contrário (...) tem essa cultura no Brasil, nunca é preventiva, é sempre 'remediativa' (...) Nunca pensam antecipadamente em como munir o professor de estratégias.

**Uele** P: Não que eu me lembre. Pode ser que para o próximo ano, né, seja... porque quando nós vimos o PPP, foi bem no comecinho. Acho que as meninas nem 'tavam' aqui ainda... (...) Eu acho muito importante! Até pelo o que a gente já conversou no começo da entrevista, da minha vontade de fazer a aprovação, mas não é só isso, porque a gente tem que ter um respaldo. A gente tem que ter lá no PPP que se o aluno souber ler... mas se ele não souber escrever... Se ele for de outro país, a gente tem alguma coisa? (...) Eu acredito que se não tiver, vai ter 'pro' próximo ano, justamente por conta delas e dessa vivência que a escola inteira 'tá' tendo, porque eu envolvo todo mundo.

**Yangtzé** P: Olha, eu não sei te dizer. Antes não tinha, mas eu não sei se com a vinda dessas pessoas de outros países, se eles fizeram a inclusão desse tema. Eu sei que ele é voltado muito para o amor, para a recepção, a importância do acolhimento (...) Eu acho que a inclusão é necessária e ponto.

**Casamansa**

P: Eu não sei. Eu 'cheguei chegando' e não tive tempo nem de ver o PPP (...) Eu acho que é muito importante, até 'pra' que eles se sintam parte e abra a porta 'pra' outros, porque isso é uma propaganda até 'pra' escola (...) Uma escola que abre portas 'pra' imigrantes! (...) Uma propaganda até 'pra' SEEDF porque se um imigrante chegar em Brasília, já vai saber em qual escola que tem projetos específicos 'pra' imigrantes. E a escola vai 'tá' pensando no que fazer 'pra' evitar a evasão desses alunos (...).

**Chavón**

P: Olha, pra dizer a verdade, não conheço o PPP daqui, mas se não tem esse tema no PPP, deveria ter (...) Seria muito importante, porque, inclusive, o PPP visa a comunidade, não é só aqui, é a comunidade, alunos, pais, comunidade... (...) Que comunidade é essa do Plano Piloto? Quem são esses estudantes? Por que eles estão aqui? De onde eles vêm? No que eles podem contribuir? (...) Por isso que eu reafirmo, se não tem, deveria ter.

**Bia**

P: Eu acho que seria bom, mas eu acho que a escola, em nível local, teria que fazer. Esperar Política Pública vir do MEC ou da regional de ensino, eu acho que a escola tem que ver que a nossa realidade 'tá' precisando de tal coisa e a gente consegue ir atrás desses pontos específicos (...) Acho que a gente aqui 'tá' precisando entender como dá aula. Então a gente aqui, meio que local...

Eu acho que 'tá' incluído como alunos especiais, como se eles fossem alunos que precisassem de um olhar especial, mas um item específico 'pra' eles eu não posso te dizer que tenha. E tem essa parte cultural que eu te falo, que a gente trabalha no terceiro bimestre, seria essa, mas incluindo os alunos 'estrangeiros' com os alunos especiais.

**Pilcomayo**

P: Não. Eu não conheço o PPP da escola, mas acho que não há. Eu nunca li, nem sei se tem. Na escola do Paranoá a gente fez coletivamente nas coordenações. Mas aqui não sei realmente, é uma falha minha (...) Se não tiver aqui, quando tiver a revisão eu já irei sugerir, porque depois dessa conversa com você eu percebi a importância, porque tiveram alunos meus de outros países, assim como outros professores também receberam alunos de outros idiomas, ou seja, é recorrente e estão vindo cada vez mais alunos. Então o como atendê-los é importante. A pessoa já é um refugiado e 'tá' reconstruindo a vida em outro país e a escola, que é o princípio de acesso básico do cidadão, se ela dificulta a vida dele, não pode acontecer. Tem que ter facilidade, ou seja, algum tipo de inserção e esclarecimento. Eu vou sugerir, se for ter revisão ou ser forem fazer.

### **7.7.3.1. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.7.3.**

No caso do docente Bani mencionou que entende como uma política existente dentro da SEEDF a formação de professores para o uso de Libras como primeira língua e o português como segunda língua, mas seria a única. Ademais, o docente traz para a discussão a percepção de que existe uma ideia de sempre deixar que os desafios iniciais se tornem problemas gigantescos para somente assim propostas de intervenção serem realizadas, motivo pelo qual percebe que qualquer proposta de Política Pública partirá da base, da necessidade dos professores e da maneira como estes se comportarem frente aos desafios e se proporem a intervir no sentido de trazer luz ao tema perante as instâncias gestoras governamentais.

A reflexão do docente Bani vai mais longe quando, ainda entendendo a necessidade de elaboração de uma Política Pública de Formação Continuada de professores para o Contexto Migratório, tenta se colocar no papel do gestor: “penso se eu fosse gestora, esse exercício é muito difícil, porque às vezes a gente fala, fala, e aí você pensa o outro lado. Se eu fosse gestora? O que eu poderia propor ‘pra’ acabar com esse problema?” (Professor Bani). De forma pouco reflexiva o docente Lomani evidenciou a importância das questões migratórias fazerem parte do PPP, em razão da chegada de alunos na condição de I e/ou R às escolas, contudo, pareceu não ser algo com que precisasse se envolver, pois refere que: “Eles fazem com a gente, mas eu não peguei o PPP ainda 'pra' ler, não! (...) eu acho muito importante, até porque nós estamos recebendo muitos nas escolas”. (Professor Lomani). Diferentemente, o professor Uele revelou que não tinha conhecimento de tal assunto no PPP, por conta de ser o primeiro ano que estava atuando na escola e sua aluna de RDC ter sido matriculada após o início do ano letivo, momento em que já havia acontecido alguns debates com relação ao PPP. Todavia, demonstrou sua preocupação com a necessidade de inserção da temática no documento porque precisam constar ações a serem desenvolvidas com alunos oriundos de outros países e falantes de outras LM, sendo possível identificar sua colocação como partícipe da elaboração do PPP, visto que mencionou ter envolvido todos os agentes da escola no atendimento à sua aluna, portanto, avistou que tal realidade seria discutida no ano seguinte.

Por outro lado, o docente Yangtzé afirmou não ter conhecimento sobre a

inserção no PPP da presença de alunos na condição de I e/ou R, algo um tanto estranho diante da realidade vivida pelo professor e demais docentes junto a tais estudantes desde o ano de 2013 na escola. Quando apontou para a possibilidade de que talvez existisse, mencionou “se eles fizeram a inclusão”, como se fosse algo distante de seu papel como professor aproximando-se da percepção do docente Lomani mesmo com imensa diferença entre os dois professores com relação ao Tempo de Atuação e a experiência pedagógica referida em outros momentos precisamente por Yangtzé.

A incompreensão a respeito do posicionamento do docente Yangtzé com prova que o Tempo de Atuação na SEEDF como professor efetivo e a longa experiência com o ensino junto a alunos na condição de I e/ou R nem sempre traz atitudes reflexivas sobre alguns assuntos, posto que um docente em regime de contrato temporário e recém chegado à SEEDF demonstrou que mesmo não conhecendo o PPP da escola, já conseguia ter uma leitura crítica sobre a acuidade da realidade migratória presente na escola fazer parte do documento. O professor Casamansa utilizou a palavra “propaganda” para referir tamanha importância e o retorno positivo que a escola e a própria SEEDF teriam ao abordar todas as questões possíveis que inter-relacionam Migrações e Educação, o que seria benéfico para os alunos tanto quanto para os professores que chegassem à escola futuramente e encontrassem no PPP o registro histórico das ações desenvolvidas para a integração e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tais estudantes.

Um fato relevante apontado pelo docente Chavón trata da necessária participação de toda a comunidade escolar na elaboração do PPP, incluindo pais e/ou responsáveis, os próprios alunos como os sujeitos mais interessados no sucesso de suas aprendizagens, sem esquecer de todo contexto sociocultural que envolve o local no qual a escola está situada e os motivos que fizeram com que os estudantes buscassem especificamente aquela instituição educacional para prosseguirem em seus estudos, e, o mais importante, as contribuições que estes alunos podem compartilhar conosco. Assim, mesmo sem conhecer o PPP da escola, dado que era o primeiro ano que o professor Chavón estava de volta à sala de aula, foi categórico ao afirmar e (re)afirmar que caso a escola ainda não tivesse discutido a inclusão de tal realidade no PPP, era momento de repensar.

O docente Bia foi enfático na compreensão de que uma Política Pública não deve ser esperada, porém, construída. Sua percepção vai no caminho de que a partir da realidade local são a escola e a regional de ensino que precisam perceber as dificuldades e proporem ações. A utilização da palavra “nossa” parece se distanciar um pouco da sua coparticipação no processo, da mesma forma que ficou subentendido na fala de Yangtzé. Outrossim, destaca seu entendimento de que provavelmente os alunos na condição de I e/ou R estejam incluídos em projetos e propostas existentes no PPP que sejam voltadas para os alunos com deficiência. A esse respeito tanto o professor Cassai quanto o docente Agno, também recém chegados às escolas nas quais atuavam no ano de 2019 e professores com vínculo empregatício temporário junto à SEEDF, reportaram o fato de que o PPP de suas respectivas escolas abordavam as questões sobre *Diversidade Cultural*, porém, nada que integrasse os alunos em apreço. O docente Cassai revela que: “O PPP fala da *Diversidade Cultural*, mas não especificamente voltando 'pros' estudantes estrangeiros, assim...”. Já o professor Agno ressalta o mesmo aspecto: “fala, assim, sobre diversidade .. (...) a gente percebe coisas de pautas mais gerais, assim, como por exemplo, de respeito à diversidade como a homossexualidade, como Dia da Mulher, como o trabalho com alunos deficientes”. Entretanto, o docente Agno reforça o fato de que se algo mais específico sobre tais alunos estivesse presente no PPP da escola, talvez não tivesse enfrentando tantas dificuldades com o seu aluno oriundo de RDC, “(...) De repente, se tivesse ‘chego’ aqui na escola e lido o PPP com algumas propostas, com alguns projetos ‘pra’ esses estudantes, teria contribuído..”. (Professor Agno).

O professor Pilcomayo fez uma reflexão parecida com a do docente Agno, mesmo tendo reconhecido não conhecer o PPP da escola, o que entendia ser uma falha da sua parte. Porém, demonstrou que a partir de então iria buscar se envolver com o assunto e sugerir a abordagem migratória, incluindo todas as demandas que surgem em decorrência da mesma, no momento seguinte de revisão do documento porque entendeu que as informações sobre o histórico educacional dos estudantes na condição de I e/ou R têm a capacidade de ajudar os professores que poderão atuar futuramente com tais alunos. A atitude reflexiva do professor Pilcomayo surgiu durante a entrevista: “(...) parando para refletir, tem que ter no PPP

'pra' informar a gente que vai ter 'x' alunos que podem chegar à escola. As histórias a gente precisa saber previamente até para fazer atividades específicas 'pra' essas pessoas” (Professor Pilcomayo).

Partindo do pressuposto de que as políticas surgem a partir da movimentação dos profissionais que estão na ponta do processo, no caso do processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas e das realidades latentes com as quais os professores se deparam, uma das questões mais preponderantes entre os docentes foi o momento que refletiram sobre o papel do PPP das escolas, visto que seria o “ponta a pé” inicial para a construção de uma Política Pública, pois necessariamente pode ser interpretado como uma política, ainda que seja apenas um projeto pedagógico construído no seu espaço local. Contudo, ao reunir todos os PPP das escolas e neles forem encontrados dados e informações a respeito da temática migratória e suas influências na Educação, deixa de ser somente uno e passa para um nível coletivo. Conforme Gelatti (2016) os professores que estão na base é quem precisam de ser ouvidos no momento da elaboração de Políticas Públicas, para que não se perenize a ideia de que os docentes são apenas executores daquilo que foi realizado por outros profissionais da Educação e eles próprios não foram consultados, porém, paradoxalmente serão eles que as colocarão em prática (Maciel, 2017; Marques, 2018; Savedra & Lagares, 2012; Shohamy, 2006).

Foi identificável entre alguns professores participantes da pesquisa que o PPP ainda é visto como uma ação de elaboração obrigatória pela escola e não exatamente como também de responsabilidade dos mesmos. Para além disso, também é perceptível que é algo anualmente “cobrado”, vista a necessidade de constante atualização do documento por parte das escolas para que seja entregue à SEEDF. Conquanto, não parece que a partir deste ponto o PPP seja uma ferramenta aberta e de apoio dentro das escolas, bem como após sua entrega à SEEDF serve tão apenas para sua divulgação no endereço eletrônico da instituição, sem ações a partir do que a realidade pedagógica presente naqueles possa apontar. Alguns professores, por vários fatores envolvidos relataram que ainda não tinham conseguido acesso ao documento. Outros citaram o contato com o PPP de maneira fragmentada no início do ano letivo, altura em que se formam vários grupos de docentes na Semana Pedagógica antecedente às aulas. Cada grupo ficava com uma temática que já

constava no PPP do ano anterior e, assim, faziam as atualizações ou o documento se mantinha como antes sem necessidade de alterações, se fosse o caso.

Entretanto, retorno a falar que se trata de uma ação mais técnica do que pedagógica já que os professores não costumam fazer reflexões sobre todo o documento, pois aparentemente tomam conhecimento de apenas parte dele e, ainda, sem maiores proposições de temas que deveriam passar a compor o PPP, como por exemplo ações voltadas para a integração didático-pedagógica e o acolhimento sociocultural de alunos na condição de I e/ou R, além de orientações aos professores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A ação de unir as partes fragmentadas fica por conta da equipe gestora da escola, a qual “monta”, “une um corpo destrinchado” e, por fim, envia para a SEEDF. Assim, o processo de “construção coletiva” do PPP é finalizado.

Importa frisar que durante a entrevista alguns professores demonstraram que, para além de perceberem a importância de inserção da temática migratória no PPP das escolas, também refletiram a respeito de seus papéis na construção de tal processo quando chegaram à conclusão de que ao revisarem o documento em discussão iriam propor que o Contexto Migratório presente nas escolas fosse abordado, seja no sentido de compor e agregar o fenômeno aos projetos já existentes na escola seja na construção de propostas diferenciadas que ainda não tinham sido pensadas/refletidas.

Cumprir assinalar que todos os professores somente participaram da pesquisa devido ao cruzamento de dados referentes às escolas nas quais estavam trabalhando naquele ano, ou seja, foram escolas que necessariamente apresentavam índices de matrículas de alunos oriundos de diversos países nos anos de 2017 e 2018. Logo, minimamente em 2019 era o terceiro ano em que as escolas participantes da pesquisa recebiam alunos na condição de I e/ou R, um tempo que considero significativo para que a temática em debate estivesse plenamente contemplada nos PPP de tais escolas. Ademais, até mesmo aquelas escolas nas quais a chegada dos alunos em apreço aconteceu a partir dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, os professores que nelas atuavam desde aquele tempo, com vínculo empregatício efetivo com a SEEDF, afirmaram que o tema nunca constou na pauta de “construção” dos PPP. Entretanto, durante a entrevista a percepção dos docentes parece ter sofrido alteração por meio

de uma ação reflexiva de que caso não estivesse contemplada tal temática no âmbito do PPP, era algo que viam ser de suma importância.

Cumprе registrar que a SEEDF não mais designa os referidos projetos elaborados nas escolas por PPP, sendo agora denominados por Proposta Pedagógica (PP), claramente pela retirada de um “P”, exatamente aquele concernente ao viés Político o qual não vejo dissociado de qualquer Proposta Pedagógica. Como bem apontou o professor Jarmuque: “Existe. Ele 'tá' em processo, inclusive agora não é mais PPP. Agora é só PP. Tirou um 'P' aí. (...) É determinação! (...) a política perpassa esse processo todo (...) Tira um 'P', tira um nome, mas 'tá' lá!” (Professor Jarmuque). De acordo com o que consta no endereço eletrônico da SEEDF<sup>88</sup>: “A Proposta Pedagógica é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino”. A própria SEEDF afirma que o documento deve conferir a identidade da escola e fazer pública as atividades que nela ocorrem. Todavia, nas palavras do professor Jarmuque a decisão pela alteração na sigla que dá “identidade” ao projeto e às ações sócio-político-educativas da escola foi uma imposição da SEEDF.

Para não incorrer em possíveis erros ou enganos, considerei coerente buscar pelos PPP de todas as escolas que compuseram a pesquisa. De forma resumida pretendo apresentar algumas informações mais relevantes sob meu olhar. Entre elas identifiquei que na CRE do Plano Piloto/Cruzeiro, unidade na qual realizei o total de oito entrevistas, sendo duas na mesma escola o que totalizou em sete projetos, três escolas não constavam na lista de PPP atualizados do ano de 2020. As escolas EC 204 Sul, EC 206 Sul e CEF 01 de Brasília compõem a listagem do ano de 2019, momento em que os projetos já utilizavam a sigla PP. E, ainda, a instituição escolar CESAS que consta na mesma listagem do ano de 2019, porém, com um projeto referente aos anos 2018/2019 no qual a sigla PPP é mantida. Quanto à CRE de Taguatinga foram realizadas um total de sete entrevistas, sendo duas na mesma escola, totalizando seis projetos e todos atualizados no ano de 2020. Por último, na CRE do Núcleo Bandeirante realizei seis entrevistas e, do mesmo modo, duas

---

<sup>88</sup> Acesso a maiores informações referentes à Educação e à sua gestão por meio da SEEDF, incluindo o acesso transparente a todas as PP (PPPs) das escolas que compõem a rede de ensino pública no Distrito Federal. <http://www.educacao.df.gov.br/proposta-pedagogicas-2020/>

ocorreram na mesma escola somando cinco projetos, os quais constavam na lista atualizada de 2020. No somatório final analisei 18 projetos, que continuo designando por PPP.

Relativamente às escolas citadas acima, foi precisamente na EC 204 Sul em que a primeira entrevista do doutorado ocorreu, junto ao professor Bermejo, momento em que o PPP não foi citado pelo professor, visto que preferiu destacar alguns dos projetos desenvolvidos pela escola e nos quais considerava que de alguma forma seus alunos na condição de I e/ou R eram contemplados, como o “Projeto Mergulhando na Leitura”; o “Projeto de Reagrupamento”; o “Projeto Conviver”, o qual aborda questões relacionadas com a alimentação, por conta de sua aluna argentina nunca ter experimentado a alimentação escolar ofertada pela escola; o “Projeto Eu e o Outro”, no qual a escola envolveu temáticas diversas, como por exemplo “a questão das etnias, dos negros, dos indígenas e dos cadeirantes”. Assim, o professor afirmou ter trabalhado com o tema dos refugiados e lembrou sobre o fato de os alunos terem assistido ao filme “Malala”. Trago o exemplo da referida escola, pois foi uma das poucas em que encontrei na PP, referente ao ano de 2019, alguma menção sobre o fato de alunos na condição de I e/ou R frequentarem a instituição educativa, conforme pode ser identificado por meio de um extrato constante no documento em discussão “(...) ficou evidenciado que a clientela estava bem diversificada, formada por alunos moradores das quadras residenciais próximas à escola (...) moradores das demais Regiões Administrativas e do Entorno do DF. A escola também atende a alunos estrangeiros (...)”. (PP EC 204 Sul/2019).

Ademais, não posso deixar de registrar que a maneira como habitualmente os encontros para revisão e atualização dos PPP acontecem aparentemente não ocorre na EC 204 Sul, visto que nessa escola os debates ocorrem com a participação de todos, conforme consta na PP: “Foram realizados procedimentos de consulta à comunidade escolar por meio de questionários, além de uma reunião para a apresentação da Proposta Pedagógica à Comunidade (...) Toda Proposta Pedagógica é um desafio entre teoria e prática (...)”. (PP EC 204 Sul/2019). Nesse ponto é possível identificar a semelhança com a reflexão trazida pelo docente Chavón, quanto à necessidade do PPP envolver toda a comunidade escolar e o contexto pelo qual é permeada. Na PP da escola referida, ainda deixam manifesta que aquela “está em

movimento” e totalmente aberta a sugestões no sentido de garantir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Todas as percepções e ações mencionadas pelo professor Bermejo vão ao encontro do que está exposto na PP da escola, particularmente no que tange ao olhar acolhedor da equipe gestora e constante disponibilidade no apoio aos docentes, aos projetos desenvolvidos, ao incentivo da presença da família na escola e ao ideal de construção coletiva e compartilhada do documento em debate. Todavia, é crucial apontar que as atividades de integração e participação dos alunos na condição de I e/ou R realizadas por meio dos projetos já existentes na instituição escolar, não ganham a notoriedade devida na PP. Entre elas está o exemplo significativo de trabalho através do “Projeto Eu e o Outro”, momento em que questões envolvendo o refúgio foram abordadas. Para mais, a incisiva e necessária motivação para a presença da família na vida escolar dos alunos não foi apresentada como resultado na PP da EC 204 Sul, tendo em vista o relato do professor Bermejo de que o pai de sua aluna argentina participou ativamente no momento de reunião de pais. São as ações propostas e alguns resultados advindos delas, especificamente no que concerne aos alunos na condição de I e/ou R, primordiais na composição do documento da PP. Somente assim, uma proposta (Político-Pedagógica) poderá alcançar o *status* de “Política” Pública.

Com referência ao PPP da instituição escolar CESAS, por ser uma escola que tem forte presença no DF na atuação com a EJA e conviver num contexto de ampla diversidade ligada às questões geracionais, culturais, sociais e econômicas, há vários relatos sobre estudantes envolvidos com o uso de drogas, o porte de armas e atitudes violentas, sendo que muitos alunos são pessoas que vivem e “moram” nas ruas ou estão em liberdade assistida. Além disso, evidenciam ser a escola que se encontra no “coração” da capital do país e atende a estudantes de uma gama de diversidade imensa, como os já citados e, também, “Negros, brancos, pardos, amarelos, pessoas com necessidades especiais, senhoras, senhores, indígenas, jovens e adultos excluídos do processo de ensino e de aprendizagem do Brasil como um todo (...) estrangeiros, estudantes quilombolas (...)” (PPP CESAS/2018/2019). Importa dizer que são informações trazidas pelo PPP não de maneira negativa, ainda que seja uma preocupação da comunidade escolar em contribuir para que o cenário de dificuldades

seja amenizado, contudo, o objetivo maior é demonstrar o contexto de diversidade no qual a escola está inserida. Diante deste cenário, o PPP ressalta a importância de estratégias pedagógicas e de acolhimento mais efetivos no sentido de garantir que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. Para tal, aponta a necessidade de estabelecer parcerias – redes de apoio –, com ONGs, Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher, Universidades, *EAPE*, Institutos Federais de Educação, entre outros. Destacam que o CESAS luta por uma escola que, nas palavras de Paulo Freire, é aquela que possibilita ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, estabelecer relações de reciprocidade com outras pessoas, transformar o mundo à sua volta e fazer a cultura e a história (cf. Freire, 2006). Enfim, “O CESAS é uma Unidade Escolar que oportuniza recomeços” (PPP CESAS 2018/2019).

Importa referenciar que o professor Drá atua no CESAS e sua percepção a respeito do PPP elaborado na escola é um complemento à reflexão a ser feita em função do que é apresentado na teoria: “O nosso PPP está sendo construído ainda, nesse ano, mas no antigo não tinha. Esse ano eu já vi partes, mas não lembro de ter visto alguma coisa sobre migração (...) A gente fez desde o ano passado..”. (Professor Drá). Em primeiro lugar destaco como o docente se posiciona em relação à construção do PPP, ao evidenciar “O nosso PPP” e “A gente fez”, demonstrando seu papel partícipe na elaboração do mesmo.

Ademais, fica confirmado o fato de que desde o ano de 2018 estavam discutindo a elaboração do PPP já que a última atualização do mesmo é do ano 2018/2019, referido pelo docente Drá sobre as reuniões nos três turnos de ensino em que várias comissões se formaram, ficando cada grupo de professores com “partes” do todo que estavam “juntando” exatamente no ano de 2019, para a devida “aprovação”. Muito embora a fala do professor Drá confirme o que foi identificado no PPP, sobretudo no que toca à sua última atualização realmente ser do ano 2018/2019, fato é que além da referência quanto à presença de alunos “estrangeiros” na escola, para mais não há qualquer alusão a propostas de integração de tais estudantes à escola e à sociedade. Não posso desconsiderar que por meio dos diversos projetos desenvolvidos pela instituição escolar CESAS, os sujeitos referidos possam participar e, de alguma forma, terem minimamente suas singularidades atendidas. No entanto, seria válido que as atividades estivessem apresentadas de forma explícita no PPP,

principalmente pelo entendimento do próprio professor Drá: “(...) acho que a temática migratória fica na *Diversidade Cultural*, talvez!”, o que se aproxima do que apontam os docentes Cassai, Agno e Bia.

Levando em conta as devidas diferenças perceptuais entre os três últimos professores supracitados, há possibilidade de os alunos na condição de I e/ou R serem “igualados” aos demais estudantes com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências quando são atendidos por meio das mesmas intervenções pedagógicas realizadas com estes. Além de uma pressuposição de que estariam contemplados por meio das propostas e ações que envolvem a *Diversidade Cultural*, o que também já foi mencionado anteriormente pelo docente Drá no que respeita a uma atividade desenvolvida durante a Semana de Educação para a Vida na instituição escolar CESAS. Naquela semana, dentre várias atividades que ocorreram na escola, o aluno marroquino, da turma na qual o docente Drá atuava, participou através da apresentação de uma música cantada em árabe. Sem descartar o aspecto positivo da integração do aluno a atividades já desenvolvidas na escola, as quais realmente não precisam ser específicas e tampouco devem ser únicas e exclusivas para os alunos na condição de I e/ou R, fica a reflexão se houve aprofundamento nas inimagináveis trocas interculturais que poderiam acontecer a partir da atividade desenvolvida pelo estudante.

Caso tais trocas interculturais tenham acontecido, parafraseando o professor Casamansa quando fala na “propaganda” que poderia ser realizada por meio do PPP ao evidenciar a presença dos alunos em tela na escola, fica a compreensão do desperdício de a participação do estudante não ser abordada explicitamente no corpo do PPP. Faço um destaque final sobre o PPP da escola CESAS, pois em nenhum momento a BNCC (2017) foi citada, o que me faz refletir sobre o fato de uma possível (des)concordância com a linha “pedagógica” defendida pela mesma tanto quanto com a determinação advinda da SEEDF a respeito da retirada de um “P”, o que talvez tenham relação com a não atualização no ano de 2020 do Projeto “Político” Pedagógico (com três letras “P”) da escola.

Dentre os demais PPP não foi possível encontrar menção à presença de alunos em Contexto Migratório nas escolas. Ainda que atualmente aqueles estejam designados por PP, é possível identificar em boa parte deles uma linha pedagógica e

“política”, a qual não está explícita por meio de uma sigla. Mesmo assim implícita nos projetos, nas ações da *Coordenação Pedagógica* e das Equipes de Apoio, na luta pela valorização da carreira docente e da Formação Continuada de professores, sendo esta última fortemente relacionada com as possibilidades de ofertas formativas advindas da *EAPE*.

Algumas PP citam diretamente a necessidade de atualização do documento em função das novas diretrizes oriundas da BNCC e do Currículo em Movimento da SEEDF, nomeadamente de escolas que atendem os Anos Finais do EF e o EM. Há necessidade de esclarecer que escolas ofertantes de turmas de EM regular, também oferecem turmas de EJA, contudo, em instituições escolares como o CEMUB, o CED 02 do Cruzeiro e os CED 02 e 06 de Taguatinga é possível identificar um olhar pedagógico de viés mais crítico quando referem especialmente os fatores que envolvem a EJA. Outro fator importante detectado é o foco nas propostas de Alfabetização/Letramento e Ludicidade presente nas PP de escolas dos Anos Iniciais do EF, assim como a valorização dos momentos de *Coordenação Pedagógica* com vistas à Formação Continuada de professores no próprio ambiente de trabalho.

Para mais a importância dada ao papel da família na escola está presente na maioria das PP dos Anos Iniciais e Finais do EF, além de constar em PP de escolas que atendem a EJA e abordam as questões da juvenilização da modalidade. Evidentemente, questões envolvendo a interdisciplinaridade são mais valorizadas nas PP de escolas dos Anos Finais do EF, opostamente à supervalorização dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais do EF e Primeiro Segmento da EJA. Contudo, atividades interdisciplinares foram identificadas na PP do CEF 01 Varjão, nomeadamente em projetos voltados para o atendimento de estudantes da EJA.

Por fim, discussões a respeito da interculturalidade ou qualquer menção à *Educação Intercultural* não foram percebidas em nenhum dos projetos, com a rara exceção presente na PP do CEF 05 de Brasília, em que na disciplina de Artes (Artes Visuais) do 6º Ano do EF o Currículo em Movimento da SEEDF se apresenta claramente conforme descrito no enquadramento teórico dessa investigação, em virtude da proposição de conteúdos a serem desenvolvidos no 4º bimestre da referida disciplina. Com o intuito de exemplo: “(...) entender as manifestações culturais de

vários grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira em seu universo pluricultural. Reconhecer as matrizes culturais brasileiras (indígena, africana, europeia e demais povos imigrantes) (...). Também como proposta de conteúdo do 4º bimestre da mesma disciplina, aparece: “Apresentar e analisar trabalhos de diferentes quadrinistas brasileiros e estrangeiros e suas diferentes estéticas e temas”.

A esse respeito talvez seja possível que para além de um conteúdo, o mesmo seja significativamente interpretado e desenvolvido por meio de uma abordagem intercultural, considerando a presença de alunos na condição de I e/ou R provenientes da Bolívia e Venezuela matriculados na escola suprarreferida, ainda que em 2020 provavelmente estivessem frequentando o 9º do EF e tal conteúdo estava previsto para as turmas de 6º ano do EF. Entretanto, a depender da linha pedagógica do professor, é plenamente viável desenvolver uma abordagem intercultural que envolva tanto a compreensão por parte dos alunos brasileiros de suas raízes e origens étnicas quanto o histórico migratório e étnico por meio da presença e participação ativa de alunos na condição de I e/ou R matriculados na referida escola. Seria uma oportunidade para que a interculturalidade fosse trabalhada por meio da interdisciplinaridade entre as áreas de linguagens – Língua Portuguesa e Artes (Artes Visuais).

Referente aos CIL, existem duas unidades na CRE do Plano Piloto/Cruzeiro, uma unidade na CRE de Taguatinga e outra na CRE do Núcleo Bandeirante. Na unidade 2 da CRE do Plano Piloto/Cruzeiro foi verificada a questão da interculturalidade. Contudo, são exemplos que demonstram o foco na aprendizagem de uma LE por alunos brasileiros em que a interculturalidade é orientada para o contato do aluno falante de LP com cidadãos nativos da LE que estão estudando, porém, visivelmente em contextos sociais privilegiados, como no exemplo do “Projeto Volta ao Mundo” descrito na PP do CIL 2 em que os alunos: “ (...) têm a oportunidade de trabalhar como voluntários, recepcionando e acompanhando estrangeiros em eventos realizados no Distrito Federal em parceria com a SEDF [sic], como no Seminário de preparação ao Fórum Mundial da Água, em setembro/2015”. Além do referido projeto, também há o “Projeto Feira Intercultural Internacional” e o “Projeto Cine CIL”, este último com o objetivo de: “Proporcionar novos momentos de comunicação em língua estrangeira para os

alunos do CIL 2 baseados em filmes estrangeiros com falantes nativos do idioma”. (PP CIL II Plano Piloto / Cruzeiro/2020).

Todavia, percebo brechas para que a interculturalidade se efetive em contexto local, dentro da própria rede de ensino pública da SEEDF, em que os alunos brasileiros e estudantes de LE nos CIL pudessem ter a oportunidade de estabelecer a comunicação com alunos da SEEDF falantes nativos da LE que estão se apropriando. A brecha que enxergo parte da interpretação do que também consta na PP do CIL 2: “Outra forma de enriquecer o currículo escolar consiste na realização de projetos pedagógicos e na promoção de passeios, palestras e oficinas em que o alvo seja o uso, a comunicação, e a avaliação da língua estrangeira”. Da mesma forma que quando a PP aborda o “Projeto Cine CIL”, outra brecha se abre: “Além disso, objetiva-se trazer para discussão/informação temas transversais que não são normalmente abordados em sala de aula”. Esta última faz ligação direta com a primeira, ou seja, a discussão de temas transversais atuais como o contexto de *Diversidade Linguística e Cultural* enriquecido pela presença de sujeitos na condição de I e/ou R vivendo no Brasil, com os quais as trocas interculturais podem ser estabelecidas dentro das próprias escolas com tais alunos matriculados.

Seria uma excelente oportunidade para efetivar os exemplos constantes na PP do CIL 2 como passeios, palestras, oficinas e idas ao cinema. Nesse sentido, o contato não seria somente para a “comunicação” entre sujeitos de diferentes línguas, porque quando se estabelece o contato de um brasileiro falante nativo da LP e estudante de uma LE a qual seja LM de outros estudantes que não conhecem a LP, se efetiva a “interação” já que as trocas culturais ocorrem via linguagem. Registro, ainda, que apenas a PP do CIL pertencente à CRE do Guará, conforme abordado em outro tópico da presente tese, menciona um “Projeto de aulas de LP” a alunos na condição de I e/ou R por meio de parceria com a UnB.

Concluo que o PPP atende inicialmente ao ideal de Política Pública construída coletivamente a partir da realidade existente na base, junto ao espaço local de atuação dos docentes. Cabe aos professores, aos alunos, aos pais e/ou responsáveis, a todos os servidores da Educação envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, aos gestores escolares, às regionais de ensino e às demais instâncias hierárquicas da SEEDF refletirem sobre seus papéis na responsabilidade compartilhada de elaboração

de tal projeto. É o compromisso coletivo de todos os envolvidos, pautado pela compreensão de que o PPP não deve jamais ser interpretado como um documento obrigatório, técnico e sem função significativa que realmente fará com que o mesmo ganhe vida, força, destaque e protagonismo para garantir a qualidade educacional aos principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem – o aluno para a qualidade de sua aprendizagem e – o professor para a qualidade de seu ensino, o que requer propostas de Formação Continuada.

Se na escola você não tem um imigrante e um refugiado não vão criar uma Política Pública, ou vou colocar no PPP aquilo que aborde o imigrante e o refugiado. Acho que a partir do momento que você tem um imigrante ou um refugiado, então você pode pensar em colocar (Professor Ubangu).

#### **7.7.4. Temas de Interesse para a Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório**

Perante as várias vezes em que a Formação Continuada para a atuação em Contexto Migratório passou por profundas *Reflexões Docentes*, na direção de sua indispensabilidade para a Prática Educativa dos professores que trabalham em tal cenário, particularmente para aqueles que ensinam a LP, é chegado o momento de compreender o que mais contribuiria para a prática pedagógica de tais professores no que se refere aos seus temas de interesse para propostas formativas.

Não posso deixar de registrar que por todas as constatações identificadas até o momento é mais do que apropriado que docentes das diversas áreas de ensino e, também, não-docentes mas educadores da mesma forma, visto que a Educação somente se efetiva a partir de uma rede de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tenham a oportunidade e a garantia do direito à formação para que se garanta a qualidade da Educação que fazemos juntos.

Esclareço que antes da abordagem sobre os *Temas de Interesse* para Formação Continuada, por meio da semiestrutura do Guião de Entrevistas foi discutido junto aos docentes o conhecimento a respeito de instituições que poderiam apoiar a realidade existente nas escolas, pois pontualmente talvez existisse algum trabalho em desenvolvimento. Quanto à percepção geral dos professores, em primeiro lugar veio

a *EAPE* tanto para Formação Continuada quanto para elaboração de Materiais Didáticos, conforme destacado anteriormente, além de algumas referências a ONG que acolhem os sujeitos na condição de I e/ou R assim que chegam ao DF, bem como de instituições religiosas que oferecem cursos livres de LP. No entanto, apenas cinco professores fizeram referência ao papel das Universidades e à possibilidade de a ajuda vir da UnB, única instituição universitária pública existente no DF.

Com relação aos docentes Artibonite e Autrou a alusão à UnB foi em decorrência de parcerias estabelecidas entre a Universidade e a *Escola*. O primeiro professor apontou a ida da *Escola* até a Universidade em busca de apoio. Com relação ao segundo, afirmou a ida da Universidade até a *Escola*, ressaltando que as tentativas de parceria mediadas pela regional de ensino não surtiram efeito. Muito embora tais parcerias tenham sido realizadas, foram no sentido de auxílio didático-pedagógico por meio de aulas de LP aos alunos na condição de I e/ou R, sem qualquer menção a perspectivas de Formação Continuada aos professores. Concernente aos professores Pilcomayo, Ubanguí e Libon citaram a UnB devido ao conhecimento que tinham sobre o contexto acadêmico do curso de Letras, em razão de a Formação Inicial dos três docentes ter ocorrido em tal instituição. A esse respeito, os professores Pilcomayo e Ubanguí trouxeram à tona a existência do curso de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL). Para o docente Pilcomayo, mesmo entendendo que o PBSL é um curso de Formação Inicial, percebe como adequado para atuação junto aos estudantes em discussão, “(...) como eu fiz Letras na UnB, tem o curso de PBSL, imagino que seja formação para trabalhar com essas pessoas (...) mas é um curso de Formação Inicial, não é Continuada 'pra' quem já está na rede de ensino”. (Professor Pilcomayo).

Igualmente pensa o docente Ubanguí, “Eu tenho conhecimento da fragmentação do curso de Letras. Então, à noite, eu sei que tem o Português como Segunda Língua. Letras/Português como Segunda Língua”. (Professor Ubanguí).

Este último disse conhecer o referido curso de Formação Inicial e a *Escola* de Línguas da UnB, porém, não sabia da existência do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) tampouco que havia oferta de cursos gratuitos para alunos na condição de I e/ou R por meio do núcleo citado, demonstrando interesse em conhecer no momento em que evidenciou as

necessidades das escolas e, por sua vez, dos docentes diante da chegada de muitos cidadãos venezuelanos ao DF, “(...) esse número de imigrantes venezuelanos né, que vieram alguns para Brasília...teve a interiorização (...) Eu sei porque assisti em jornal que tem uma instituição, ali próximo da UnB, que eu acho que acolheu num primeiro momento algumas famílias”. (Professor Ubanguí).

Do contrário, professor Pilcomayo disse que em dada oportunidade participou de um seminário na UnB e conheceu uma professora que trabalhava com projetos para alunos que ainda não falavam a LP, “uma pessoa falou de dar aula 'pros' alunos da UnB que eram africanos (...) eu sei que tem porque a professora disse que fazia cursos para africanos que não falavam português”. (Professor Pilcomayo). O quinto e último docente também citou a UnB quando pensou em possibilidades de formação, pois afirmou que em seu local de trabalho escutou algo sobre, “Agora eu lembrei que no CESAS vai muito o pessoal da UnB. Acho que o pessoal da UnB comentou alguma coisa..”. (Professor Libon). A fala do docente Libon confirma o histórico de parcerias realizadas entre a escola CESAS e várias instituições apontadas em seu PPP, com vistas à Formação Continuada.

Para mais, os professores foram guiados durante a entrevista para que apontassem quais as formações que teriam realizado, cujo foco fosse o Contexto Migratório presente nas escolas. E, ainda, quais propostas formativas seriam de interesse dos mesmos conforme suas necessidades diante de tal cenário. Por último, ainda que referissem suas intenções formativas foi apresentada aos professores uma pequena lista com sugestões, deixando claro que foram temas advindos dos estudos teóricos na área e, não necessariamente, que tais temáticas poderiam se efetivar enquanto propostas de Formação Continuada, além de permitir total liberdade para os docentes acrescentarem demandas por formação que pudessem surgir a partir das reflexões sobre os temas sugeridos.

Quanto a possíveis formações que já pudessem ter realizado, todos foram terminantemente taxativos em afirmar que nunca fizeram e muito menos tiveram acesso a propostas formativas na área. Apenas o professor Pilcomayo, em razão de também trabalhar no Superior Tribunal de Justiça, além de atuar na EJA, revelou ter participado de uma formação, porém, não foi com ênfase em questões educacionais e sim jurídicas, “Lá eu fiz um curso de 40h sobre a nova Lei de

Migração (...) o papel dos órgãos no Brasil (...). Entramos no debate sobre os venezuelanos. Mas aqui na escola, na Secretaria de Educação, não!” (Professor Pilcomayo).

#### **7.7.4.1. Temas de Interesse advindos dos Professores**

Sobre os *Temas de Interesse*, houve ampla explanação por parte dos professores sobre o que acreditavam ser a base para o trabalho junto a alunos na condição de I/ou R. Entre os professores do *Grupo “A”* surgiram autoquestionamentos sobre suas práticas pedagógicas, sendo nitidamente perceptível que os docentes estavam perplexos com o contexto ao redor deles e o desconforto por não terem a formação adequada para conseguirem identificar se ao menos estavam agindo minimamente de forma correta.

### **65. RELATO DOS PROFESSORES**

- Bani** P: (...) entender o fluxo de migração... se você recebe um aluno do Afeganistão, como isso 'tá' inserido nesse fluxo migratório mundial que existe. Entender as causas dessa imigração (...) o que poderia ser feito? O que eu tenho que fazer primeiro? Talvez eu tivesse que ter algum entendimento do impacto que essa mudança cultural traz no desenvolvimento afetivo, psicológico e social dessa criança. E depois ir atrás das ferramentas pedagógicas pra que eu pudesse ensinar.
- Uele** P: Ai.. (risos) (...) uma alfabetização, eu acho que seria algo mais voltado 'pra' isso, a alfabetização de crianças com língua materna estrangeira. De como trabalhar... Como agir... Eu não sei se eu 'tô' fazendo o certo! Eu 'tô' fazendo o que eu acho que é o melhor 'pra' ela. Mas eu não sei se eu 'tô' no caminho certo (...) poderia ter outro caminho mais fácil ou melhor? Pode ser que tenha, mas eu desconheço!
- Orinoco** P: (...) ter uma preparação, algum estudo, alguma coisa que realmente orientasse um pouco a gente 'pra' trabalhar. Como eu te falei, eu não sei se 'tô' agindo certo ou errado. O que eu posso fazer 'pra' melhorar? Uma pessoa que já tem um domínio de uma língua, como que eu vou ensinar o português 'pra' ele? É da mesma forma como eu alfabetizo alguém que já é daqui? Eu vou alfabetizar da mesma forma se ela já tem conhecimento e já tem estudo? Eu vou alfabetizar da mesma forma ou

seria de uma forma diferenciada? O que eu faria 'pra' poder alcançar ela e ter um resultado melhor? Aí eu não sei, porque eu trabalho com ela da mesma forma que eu alfabetizo um aluno que já é daqui, um aluno brasileiro. Mas é certo eu alfabetizar ela da mesma forma como eu já alfabetizo um aluno daqui. Eu'tô' trabalhando com ela de forma correta?"

Entre os professores do *Grupo "B"* há menos questionamentos ou reflexões sobre como a aprendizagem está ocorrendo e, sim, como encontrar a melhor estratégia para ensinar, com acentuada tendência para a necessidade de formação em outros idiomas.

## 66. RELATO DOS PROFESSORES

- Madeira** P: Bom, acho que eu, como professora de LP, acho que 'pra' trabalhar com aluno imigrante, eu teria que saber espanhol. Acho que seria uma formação em línguas. Porque, colocando no contexto que a gente 'tá' vivendo, como eles jogam esse aluno em sala de aula, sem ter um contraturno 'pra' ensinar português 'pra' ele, pelo menos a professora que 'tá' dando aula de português, aula normal, obviamente teria que saber falar espanhol.
- Bia** P: 'Pra' eu ler! 'Pra' eu entender a cultura! 'Pra' eu saber como falar com ele se tentar ensiná-los e passar o conteúdo de forma mais clara 'pra' que eles entendam, porque eu dou aula 'pra' todos, não é específico 'pra' eles (...).
- Pilcomayo** P: (...) essa preparação para receber o outro e quem é esse outro, a gente não tem. Por exemplo, por mídia a gente vê que o Brasil tem atraído muitos venezuelanos. Essas pessoas 'tão' no Brasil nas fronteiras, mas uma hora vai chegar aqui. Pelo que eu saiba, eu nunca vi a rede pública de Brasília proporcionar algum tipo de palestra ou evento 'pra' tratar da cultura venezuelana e quem é esse povo. Questões políticas que envolvem eles. Essas pessoas estão fugindo por qual motivo? Elas são contrárias ao governo ou é uma opressão do Estado?(...)

#### **7.7.4.2. Temas de Interesse sugeridos aos Professores**

Os temas foram sugeridos ao identificar que na sua totalidade os professores não receberam qualquer tipo de formação que pudesse respaldar a prática pedagógica junto a alunos na condição de I e/ou R. Além disso, em função de alguns professores terem dificuldade de refletir sobre qual a Formação Continuada mais apropriada ao cenário existente, a sugestão de algumas temáticas teve o intuito de proporcionar aos docentes a reflexão a respeito de possibilidades que pudessem agregar saberes básicos para a atuação em Contexto Migratório. Assim, descrevo na sequência os temas sugeridos aos professores:

1. Contexto Histórico das Migrações
2. Leis e Políticas Públicas voltadas para o público na condição de I e/ou R
3. Conhecimento de *sites* de Instituições, como o ACNUR
4. Conhecimento de ações desenvolvidas por outras Instituições Educacionais ou da Sociedade Civil junto ao Público na condição de I e/ou R
5. Sensibilização a respeito da *Diversidade Linguística e Cultural* e o Combate a Práticas Xenofóbicas
6. Conhecimento sobre Práticas de *Educação Intercultural*
7. Formação específica para o *Ensino do PLN*.

Tendo em vista que a proposta da presente investigação não tem objetivos quantitativos, ainda que tenha os números devidamente registrados, não me apegarei à quantidade de professores que optaram por cada tópico descrito acima. Evidencio apenas que dentre todos os temas sugeridos, foi indiscutivelmente o último de interesse de todos os professores, com exceção do professor Yangtzé que já havia destacado que se sentia preparado para atuar junto a alunos na condição de I e/ou R. Por esta feita, proponho uma análise comparativa para que seja devidamente discutida e interpretada, envolvendo os *Temas de Interesse* advindos dos professores e os *Temas de Interesse* sugeridos aos professores, sendo os comentários e reflexões referentes a esses últimos que serão utilizados para o cruzamento com os primeiros, com base nas percepções dos docentes Bani, Uele e Orinoco, do *Grupo "A"*, e dos professores Madeira, Bia e Pilcomayo do *Grupo "B"*, apresentados abaixo:

## **Grupo “A” – Temas de interesse sugeridos – percepção dos professores**

### **67. RELATO DOS PROFESSORES**

**Bani** P: Gente! É tudo muito interessante. Eu ia querer tudo. Eu acho que dividido em módulos (risos). Mas eu ia querer tudo. Dá pra fazer uma graduação aqui (risos) (...) cabe muito bem na temática da diversidade, cabe muito bem em vários contextos, cabe muito bem numa proposta inclusiva da escola, cabe! 'Tá' tudo casado! Mas não é esse o foco da inclusão, não é esse o foco do trabalho de diversidade dentro da escola (...)sendo que elas poderiam trazer exemplos de vivências de outros contextos.

**Uele** P: Ah, eu acho que todos esses aqui seriam do meu interesse, assim, porque pelo que eu 'tô' vivendo, eu acho que todos se encaixam! Vou marcar todos! Eu ia querer saber disso! Então nesse tema aqui o que eu preciso saber é disso aqui!

(...)

(...) Como é que vai ser de agora 'pra' frente, porque não é só ela! Não é só aqui nessa escola! São várias! (...) agora aumentou muito a demanda (...) Então é só aqui, é pelo país todo...(...) porque eles precisam mesmo de alguma coisa que seja voltada específica 'pra' isso. Não é só incluir na escola e 'tá' tudo bem, não! Não é! (...) Aí vai esperar não dá certo, com os que já estão, 'pra' pensar em alguma coisa. Essa...essa...esse é o erro! Sempre tem que acontecer... de dar errado 'pra' depois pensar em alguma coisa 'pra' consertar (...) Não tem adaptação! Não tem acolhimento! (...) E aí, o que acontece na formações de alfabetização, aconteceria nesse contexto da criança imigrante, que tem outra língua materna...Como trabalhar com ela? Ela já é alfabetizada? Ótimo! É alfabetizada no português? Ótimo! Não é? Como que a gente vai fazer? Se é alfabetizada (em outra língua) como que vai ser de agora em diante?

**Orinoco** P: Na verdade todos são bem interessantes. Seriam vários cursos e um complementaria o outro. Ou um que abordasse tudo.

Um que abordasse tudo, porque eu acho que seria tudo interessante 'pra' formação do professor. Acho que hoje teria que entrar essa questão dentro da formação pedagógica, mas ainda não entra. Eu trabalho num curso de Pedagogia e mesmo assim ainda não é trabalhado esses temas (...) A questão da legislação, a questão de documentação, porque passa por todo um outro processo.

## **Grupo “B” – Temas de Interesse sugeridos – percepção dos professores**

### **68. RELATO DOS PROFESSORES**

- Madeira** P: A primeira que eu marquei foi a Formação específica para o Ensino do Português para Imigrantes e Refugiados (risos) (...) Coloquei o Contexto Histórico das Migrações. Nossa, acho que é interessantíssimo a gente saber esse contexto histórico. Leis e Políticas Públicas voltadas para o público imigrante e refugiado, também! Depois eu vou pesquisar o site do ACNUR, eu não...nem sabia.. (...) O conhecimento sobre as ações já desenvolvidas por outras Instituições Educacionais e da Sociedade Civil junto ao público em questão. (...) Isso aqui também é super importante, a orientação... a Sensibilização para o respeito às diferenças Culturais, Linguísticas, combate a práticas discriminatórias e xenófobas. (...) Não, mas esse aqui também é importante! Conhecimento mais aprofundado sobre práticas de *Educação Intercultural*.
- Bia** P: Eu acho que a formação mais importante seria a formação 'pro' ensino, porque o conhecimento sobre a prática, isso eu leio e consigo entender. Agora a formação 'pro' ensino do português que é mais...ensinar mesmo. Como que eu vou ensinar 'pra' eles? Eu acho que esse é o ponto principal! Como eu dou aula 'pra' ele? Como que ensino?
- Pilcomayo** P: Eu considero essas quatro as mais importantes (...) Porque leis já tenho mais conhecimento...(...) O que mais me preocupa seria: quem é; por quem e por que; e a metodologia pedagógica e algum material que poderia ser utilizado com escalonamento, que pontuasse essas pessoas. Tal aluno que resolva tal tipo de teste e leia tal texto e consiga atingir tal resultado, ele deve 'tá' dentro desse módulo então você pode trabalhar isso aqui. Tal aluno que não atingiu isso, não pode ter acesso a isso ainda, porque ele vai se sentir oprimido e não vai conseguir aprender e tal (...) Diagnosticar onde ele se encaixa e a partir disso, continuar.

### **7.7.4.3. Interpretação e Discussão da Subcategoria 7.7.4.**

Ficou evidente nos relatos docentes que existem mais dúvidas do que certezas quanto à formação mais apropriada. O professor Bani compreende que conhecer como os fluxos migratórios ocorrem e quais as principais causas da chegada das nacionalidades de maior índice ao Brasil são importantes, ainda que saiba que há motivos subjetivos para que os sujeitos deixem seus países de origem, mas acredita que entender o panorama geral e coletivo da realidade sociocultural, econômica e política de certos países é fundamental. Por outro lado, demonstra menos convicção sobre quais seriam as estratégias e ferramentas que precisaria ter acesso para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Busca por comparações com a forma de ensinar um aluno brasileiro e falante da LP, pois não sabe como melhor funciona o ensino da LP para falantes de outras LM. Questiona se o melhor seria iniciar pela oralidade ou com os aspectos específicos do português por meio de rimas, alfabeto, literatura, mas não encontra respostas para suas dúvidas, momento em que reflete que somente uma formação específica poderia instrumentalizá-lo para uma ação diferenciada junto a alunos na condição de I e/ou R que não conhecem a LP.

Sob a mesma perspectiva, o professor Uele chega a sorrir diante de tamanha angústia em saber se está seguindo o caminho certo ou não, em virtude de mesmo reconhecendo seu esforço e as estratégias pedagógicas que tenta utilizar, entende que provavelmente exista uma via mais adequada e que ainda não conhece. Semelhantemente, o docente Amur demonstra sua inquietude frente ao fato de que mesmo não sabendo como fazer, compreende que deva existir outra proposta didática e diferentes Materiais Didáticos para ensinar a LP para uma pessoa que não se comunica oralmente nesta língua, “(...) precisaria de um curso de didática para ensinar português 'pra' quem sabe zero de português”. (Professor Amur). Do mesmo modo pensa o docente Autrou, com formação em Pedagogia e em Letras, mas definitivamente inseguro quanto à capacidade que tem para ensinar a LP como LNM, evidenciando que seu maior interesse de Formação Continuada é “O próprio português 'pra' ‘estrangeiros’! (Professor Autrou). O desconforto em não saber qual o melhor rumo seguir no processo de ensino-aprendizagem também é constatável nos questionamentos que o professor Orinoco faz, igualando-se ao entendimento de

Casamansa, “Eu 'tô' dizendo que 'tô' ensinando, mas será que 'tá' aprendendo? É uma via de mão dupla”. (Professor Casamansa).

Ainda que o docente Madeira tenha revelado interesse em aprender a LM de seus alunos como perspectiva primeira para facilitar sua forma de ensinar, registrou que seria uma necessidade forçosa diante da falta de apoio no contraturno para o ensino da LP que seja diferente da aula “normal” que desenvolve com os alunos. Demonstrou, assim, que seria uma realidade externa ao contexto de sala, visto que a “normalidade” do ensino da LP não exige Formação Continuada, porém, diante da “anormalidade” a formação mais adequada ao seu ver seria no idioma de seus alunos na condição de I e/ou R. Com pensamento muito próximo ao do professor Madeira, o docente Drá referiu a necessidade de aprender outros idiomas, contudo, por refletir que existe alta imprevisibilidade de qual LM um novo aluno poderá utilizar, mais interessante seria o apoio de outro profissional que conheça tal idioma, “Eu acho que um curso de línguas...é muito complicado porque a gente nunca sabe exatamente que língua você vai precisar 'pra' aquele momento (risos). Então talvez se tivesse um tradutor ajudando, né!” (Professor Drá).

Mesmo que em outros momentos o professor Bia tenha destacado o papel da aprendizagem de idiomas como uma real necessidade para a atuação junto ao ensino a alunos na condição de I e/ou R, no momento de apresentar o tema que mais interessava ao mesmo como Formação Continuada não foi incisivo sobre o aspecto da necessidade de conhecer outras línguas, mas em sua fala ficou implícito tal interesse, além de manter forte preocupação em como ensinar o conteúdo, pois assim como o professor Madeira destacou que ensina de forma “igual/normal” para todos, sem diferenciação por serem alunos na condição de I e/ou R falantes de outras LM. Na vanguarda e com percepção totalmente diferenciada dos demais professores do *Grupo “B”* citados anteriormente, o docente Jarmuque tem interesse em uma Formação Continuada em que possa conhecer mais sobre a cultura dos alunos: “Ah, eu acredito que conhecer a cultura. Mais do que a língua, é conhecer a cultura. Conhecer o contexto dos países de onde eles vêm. Acho que isso contribuiria”. (Professor Jarmuque).

Paralelamente também o professor Pilcomayo destoa do entendimento mais generalista dos colegas anteriores e se aproxima do docente Jarmuque. Além disso, é

o professor que mais beira as (in)compreensões e dúvidas mencionadas pelos docentes do *Grupo "A"*, pois reflete sobre a importância de conhecer o histórico sociocultural dos sujeitos na condição de I e/ou R tendo em vista que se apropriar da cultura e dos fatores geradores da mobilidade humana permite a formação de uma concepção embasada e não apenas de parte de um todo mais amplo que dificilmente adquirirá por meio da mídia, por exemplo. É o que leva o docente a perceber que precisa ser orientado por meio de Formação Continuada no sentido de como agir eticamente na relação com o *Outro*, o que envolve o conhecimento do *Outro* e do contexto de onde ele veio, assim como de metodologias de ensino apropriadas, algo que destacou nunca ter visto dentro da SEEDF. Igualmente aos diversos questionamentos feitos pelos professores do *Grupo "A"* demonstra dúvidas sobre como proceder metodologicamente no ensino da LP a falantes de outras LM, considerando as questões linguísticas, pedagógicas e psicológicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Vejo a importância de referenciar outra reflexão feita pelo docente com o objetivo de ressaltar que, como educadores que somos, carecemos de atitudes crítico-reflexivas na e sobre nossa Prática Educativa, o que identifiquei na fala seguinte: "(...) como preparar uma prova 'pra' esse aluno? É ético elaborar uma prova com um texto, como por exemplo um conto, uma fábula, de forma mais simples; sendo que o outro aluno da mesma série 'tá' vendo Clarice Lispector?" (Professor Pilcomayo). Ao realizar o cruzamento dos *Temas de Interesse* advindos dos professores do *Grupo "A"* com aqueles que foram apresentados aos mesmos, é possível constatar que a disposição do docente Bani em compreender como ocorrem e por qual motivo se dão os principais fluxos migratórios mundiais é contemplado através do item "Contexto Histórico das Migrações". Os questionamentos do referido professor quanto às formas de proceder no processo de ensino-aprendizagem, precisamente no que se refere por onde deveria iniciar as intervenções pedagógicas com alunos na condição de I e/ou R que não tenham a LP como LM talvez pudessem ser apreciados e discutidos tanto no tópico "Formação específica para o *Ensino do PLNM*" quanto por meio de uma formação colaborativa em que o "Conhecimento de ações desenvolvidas por outras Instituições Educacionais ou da Sociedade Civil" proporcionassem a troca de saberes e ações realizadas.

Ressalto uma preocupação formativa do professor Bani quanto à aquisição de conhecimentos a respeito das influências dos movimentos migratórios no desenvolvimento afetivo, psicológico e social dos estudantes, o qual não está explícito em nenhum tema sugerido para a Formação Continuada. Outro aspecto importante levantado pelo docente é que provavelmente as temáticas sugeridas pudessem ser comportadas em contextos que envolvem a diversidade através de alguns projetos da escola, entretanto, reconhece que a instituição educacional mantém o foco na inclusão e, assim, o trabalho com a diversidade perde força. Apesar de tal constatação, o docente Bani demonstra que seria uma perda não aproveitar as vivências existentes em outros contextos.

Do mesmo jeito, com relação aos *Temas de Interesse* citados pelo professor Uele sua maior busca voltava-se no como fazer, ou seja, entender se as estratégias pedagógicas que utiliza na alfabetização estão corretas e contribuindo para a aprendizagem de sua aluna. Por essa razão compreendeu que todos os *Temas de Interesse* sugeridos eram importantes, visto que diante das dificuldades enfrentadas as temáticas eram exatamente o que precisava. Aliás, para justificar sua interpretação o docente ressalta que tem plena convicção da possibilidade de receber outros alunos provenientes de países com LM diversas e sem conhecimento algum da LP, em razão da substancial elevação nos índices imigratórios para o Brasil. Para mais, reforça o que o professor Bani também destacou, a partir do horizonte de incapacidade em acolher e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas e adaptadas às necessidades dos alunos na condição de I e/ou R, dado que não basta a escola acreditar que está promovendo a inclusão ao matricular um estudante proveniente de outro país e praticamente usá-lo como “experiência” para identificar se as ações de ensino estão no sentido certo ou errado, pois além de ser inaceitável esperar a constatação do erro para depois consertá-lo, são crianças advindas de um processo migratório que possivelmente já causou algum trauma ou perda.

O docente Uele acredita que da mesma forma que acontece nas formações com foco na alfabetização de crianças brasileiras precisaria ser proposta para o ensino da LP a crianças na condição de I e/ou R falantes de outras LM, em virtude de a maior necessidade dos professores ser a aprendizagem de como identificar os saberes que a criança já possui e como prosseguir a partir de então. Provavelmente, quanto às

demandas formativas do professor Uele, pudessem ser refletidas e construídas coletivamente por meio do “Conhecimento de ações desenvolvidas por outras Instituições Educacionais ou da Sociedade Civil”, bem como na “Formação específica para o *Ensino do PLNM*”, pois ainda ressaltou que: “(...) mesmo que a gente não saiba nada, mas quando você conversa com outras pessoas, você começa a criar e a pensar em outras possibilidades, na troca de experiências...e duas ou três cabeças pensam melhor do que uma”. (Professor Uele).

Repetidamente a percepção da falta de preparo e da necessidade de uma proposta formativa que oriente o trabalho docente apareceu nos questionamentos do professor Orinoco, o qual se aproximou das interpretações e angústias sentidas pelos docentes Bani e Uele ao referir quais seriam seus *Temas de Interesse*. Semelhantemente também ocorreu no olhar para os *Temas de Interesse* que a ele foram sugeridos, posto que identificou todos como interessantes e apropriados diante do Contexto Migratório em elevação no ambiente escolar. O docente Orinoco apontou para a relevância de uma Formação Continuada que abordasse todos os temas sugeridos, pois entendeu que cada temática apresentada poderia constituir um curso e todos se complementariam. Por outro lado, refletiu que um único curso poderia comportar todos os assuntos sugeridos, visto que uma “Formação específica para o *Ensino do PLNM*” supostamente deveria abranger estratégias de ensino diferenciadas e, portanto, as singularidades do público atendido precisariam ser abordadas, como o “Contexto Histórico das Migrações”, a “Sensibilização a respeito da *Diversidade Linguística e Cultural* e o Combate a Práticas Xenofóbicas”, temáticas que para o docente mencionado precisam ser refletidas coletivamente com outros sujeitos que enfrentam os mesmos desafios, sejam de outras “Instituições Educacionais ou da Sociedade Civil”, visto que todos estão perdidos e precisam compartilhar ideias ao seu ver: “Trabalho coletivo, pensar juntos! Mesmo que ninguém saiba nada”. (Professor Orinoco).

O docente supramencionado ainda chamou a atenção para os fatores que envolvem a documentação para um cidadão de outro país adentrar ao Brasil, porém, no que tange ao contexto educacional pensa ser essencial conhecer precisamente os documentos para a realização da matrícula escolar, além das formas de

diagnosticar qual o nível de aprendizagem e saberes de um estudante proveniente de um sistema escolar diferente do brasileiro. Ademais, por compreender que se trata de um processo amplo demonstrou sua preocupação com a necessidade de Formação Continuada sem descuidar da reflexão de que a temática migratória deveria compor a Formação Inicial dos professores, em razão de sua atuação docente em um curso em nível de Graduação e a constatação de que tal tema não faz parte da formação pedagógica de grande parte dos futuros professores.

Mesmo que os docentes Bani, Uele e Orinoco tenham referido que todas as temáticas formativas sugeridas eram interessantes e, que provavelmente a “Formação específica para o *Ensino do PLNM*” perpassasse todos os demais temas, o “Conhecimento sobre Práticas de *Educação Intercultural*” não foi mencionado explicitamente, ainda que incluído como temática de interesse dos docentes. Talvez a ocorrência de tal fato seja exatamente por não se sentirem seguros para falar sobre o assunto, dado que o percebem mais como um conceito do que como uma realidade em suas Práticas Educativas. Logo, é algo que se confirma como fundamental na Formação Continuada de professores.

Concernente à percepção dos professores do *Grupo “B”* sobre os *Temas de Interesse* sugeridos e o cruzamento com aqueles advindos dos mesmos, permitiu com que algumas compreensões docentes fossem ampliadas. Especificamente no caso do professor Madeira vale ressaltar que seu interesse por Formação Continuada orientou-se para aprendizagem do idioma de seus alunos na condição de I e/ou R, porém, o mesmo revelou que a saída seria aprender a LM de seus estudantes tendo em vista que são simplesmente matriculados e “jogados” dentro da sala de aula, sem que tenham o devido acompanhamento e apoio no contraturno por meio da oferta de cursos de LP. Fica implícita a percepção do docente de que seu papel é ensinar a LP para qual foi preparado na Formação Inicial e que qualquer desafio que fuja da normalidade do ensino que habitualmente desenvolve não seria sua função. Por esse motivo concebeu a aprendizagem do espanhol como a formação mais adequada naquele momento, por conta de ser a LM de seus alunos na condição de I e/ou R.

No entanto, ao ser apresentado a outras propostas formativas que não incluíam a formação em línguas, foi nítido seu anseio por uma “Formação específica para o *Ensino do PLNM*”. Além do mais, o professor Madeira fez questionamentos sobre a

atuação do ACNUR e após receber informações de minha parte revelou que nem mesmo conhecia, contudo, seria algo que prontamente buscaria via o *site* da instituição para se apropriar de dados e conhecimentos sobre o refúgio. O referido professor foi pontuando cada tópico sugerido e demonstrando um olhar de reflexão sobre tamanha possibilidade de ofertas formativas no que tange ao Contexto Migratório, as quais vão além do ensino de línguas. Faço o destaque que ao final de suas reflexões ainda considerou a importância de aprofundar seus conhecimentos sobre “Práticas de *Educação Intercultural*”.

De maneira similar ao professor Madeira, o docente Bia num primeiro momento apontou que a aprendizagem de idiomas seria sua principal necessidade diante do ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R e falantes de outras LM, mesmo que não tenha sido citada explicitamente pelo mesmo como um Tema de Interesse para Formação Continuada, entretanto, ao se deparar com as sugestões de outras temáticas formativas demonstrou interesse na “Formação específica para o *Ensino do PLNM*”, já que em vários momentos ressaltou sua preocupação em não saber como ensinar a LP a seus alunos na condição de I e/ou R. Diferentemente do professor Madeira, destacou esse Tema de Interesse sugerido e mais outro, sem fazer menção aos demais já que sobre alguns transpareceu que conseguiria buscar por conta própria e outros realmente não eram atrativos ao mesmo, confirmando o fato de que possui o foco estrito no ensino da LP. Muito embora tenha recebido orientações das perspectivas diferenciadas de ensino advindas de tal temática, vislumbrou nela possibilidades que poderiam contribuir com sua forma de ensinar.

Nomeadamente no que respeita às percepções do professor Pilcomayo quanto aos assuntos sugeridos para a Formação Continuada, é válido destacar que o mesmo revelou ter participado de formação direcionada para o Contexto Migratório, ainda que o foco tenha sido nas questões jurídicas e fora da SEEDF. A esse respeito é possível identificar que o docente tem consideráveis conhecimentos sobre “Leis e Políticas Públicas voltadas para o público na condição de I e/ou R”, tanto que fez várias considerações sobre a necessidade de os professores conhecerem mais sobre o fenômeno migratório e como ele acontece dependendo da nacionalidade e dos fatores socioculturais e políticos que estão envolvidos, posto que foi um Tema de Interesse advindo do professor, contudo, provavelmente no sentido de que sinta

falta de tais conhecimentos por parte de seus colegas docentes e, não necessariamente seja uma carência formativa sua, além de permitir ao mesmo demonstrar seu posicionamento crítico quanto à importância desse assunto ser abordado no âmbito da SEEDF, já que conseguiu refletir que não é uma formação ofertada na área da Educação e ele somente obteve conhecimento porque trabalha em outro local em que temáticas do tipo são discutidas.

Sob outra perspectiva o professor Pilcomayo demonstra exatamente qual sua maior necessidade formativa quando destaca a importância de conhecer o *Outro*, além de metodologias de ensino que o preparem para o ensino da LP a estudantes na condição de I e/ou R, o que se constata no cruzamento com as propostas sugeridas como Tema de Interesse para Formação Continuada. Ou seja, o professor confirma que não teria maiores benefícios no conhecimento de leis, pois é algo que domina, ao mesmo tempo que claramente evidencia sua propensão nas formas de ensinar, no acesso a Materiais Didáticos e a ferramentas pedagógicas que permitam o diagnóstico inicial dos saberes dos estudantes para prosseguir no processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto o professor toma como principal Tema de Interesse sugerido a “Formação específica para o *Ensino do PLNM*” e mais alguns que tratam precisamente das possibilidades de melhor conhecer o *Outro* para que práticas discriminatórias não ocorram e a diversidade encontre o espaço e o respeito devidos.

Constato que tanto os *Temas de Interesse* advindos dos professores quanto aqueles sugeridos aos professores encontram afinidades e demonstram as reais necessidades de Formação Continuada docente, mantendo relação direta com a falta de *Preparo para a Atuação em Contexto Migratório*, o *Papel da Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório* compartilhado entre professores e as instituições e espaços possíveis de formação, como a própria *Escola*, a *EAPE* e os momentos de *Coordenação Pedagógica*. Todas as estratégias pedagógicas para o Ensino da LP e as demandas por formação e locais possíveis em que essas possam acontecer devem compor o PPP da *Escola*, com o intuito de que se constituam como base de Políticas Públicas para a Formação Continuada de professores em Contexto Migratório e para a oferta do *Ensino do PLNM* a partir de uma perspectiva de *Educação Intercultural*.

Conforme Peres (2006), é preciso primar pelo entendimento de que a Formação

Continuada “é um espaço e tempo de reflexão – investigação, repensando a escola e os contributos da pedagogia intercultural numa perspectiva praxiológica. Trata-se de inquietar e implicar os professores na discussão sobre as suas vivências e carências no âmbito da *Educação Intercultural*” (p. 126). Aquilo que Peres (2006) trata como “inquietar” aproxima-se do que Russo et al. (2020) falam como a necessidade de promover rupturas com tudo aquilo que não problematiza as práticas cristalizadas dentro das escolas, como situações de preconceito racial, discriminação e xenofobia. Ainda que existam tais atitudes perpetuadas e reproduzidas nos espaços educacionais por meio de perspectivas advindas da colonialidade, as autoras supramencionadas ressaltam que a escola também tem o papel de buscar mudanças, transformações, debates e propostas formativas que ampliem a capacidade de reflexão crítica por parte dos professores ao “ensinar a transgredir” (cf. Hooks, 2013). Para as autoras, “a afirmação das diferenças em um país tão desigual como o Brasil supõe o desenvolvimento de concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos (e não a sua negação)” (Russo et al., 2020, p. 270).

Segundo Sequeira e Cardoso (2020, p. 60), o conflito é “inerente à condição humana” (cf. Vieira & Vieira, 2016) tanto quanto “o estranhamento é inerente a todo o ato intercultural” (cf. Torquato, 2013), assim, concordo com as autoras quando consideram que os conflitos sejam uma oportunidade para as transformações, reconstruções das identidades e das relações interculturais. Logo, o anseio dos professores precisa se voltar para a transformação de “diretrizes pedagógicas monolíngues impostas pelo sistema educacional” (Cursino, 2020, p. 431) para que o processo de integração de sujeitos na condição de I e/ou R se efetive a partir da elaboração de Políticas Públicas com a participação dos diferentes atores sociais envolvidos, o que sem sombra de dúvida deve incluir os principais interessados em que seus direitos sejam garantidos – os cidadãos de outros países e falantes de outras línguas que não a LP, com o objetivo da devida oferta educacional de acordo com suas singularidades e a imprescindível Formação Continuada de professores.

Reforço o fato de que para toda esta rede de intenções e proposições voltadas para a Educação em Contexto Migratório se efetivar, na qual a Formação Continuada de professores para o Ensino da LP a alunos na condição de I e/ou R se revela indiscutível, é preciso o legítimo empenho e posicionamento coletivo-colaborativo

tanto quanto crítico-reflexivo dos docentes para que as intenções formativas e de atendimento à demanda pelo *Ensino do PLNM* nas escolas não sejam interpretadas como uma forma de unicamente questionarmos e resistirmos à execução de uma Prática Educativa que pode ser entendida como somente de nossa responsabilidade. Registro que a maior fundamentação para minha necessidade de formação adveio de minha prática pedagógica e dos desafios que nela vivenciei. Hoje, minha Prática Educativa está alicerçada na teoria e na proposta do círculo ação-reflexão-ação enquanto um ato permanente à identidade docente, a qual estará sempre em construção-(des)construção-(re)construção e envolta pela prática social e o contexto político-social no qual estou inserida.

## Considerações finais

*Ninguém quer entrar lá no 'botezinho', arriscar a vida, porque 'tá bom lá do outro lado, né! (Professor Amur).*

A reflexão do professor Amur é autêntica e extremamente crítica no sentido de que ninguém deixaria seu local de origem, correndo sérios riscos para chegar a outro país, caso tivesse qualidade de vida para além mar/além terra. Se naquele contexto não havia qualidade e condições dignas de sobrevivência, com certeza o que ele mais espera na sua chegada à sociedade do país de acolhida é realmente ser acolhido, jamais afastado ou (in)visibilizado. Por esse motivo, a qualidade que cidadãos nacionais de outros países almejam encontrar no Brasil depende também da qualidade e capacidade que teremos para acolher tudo o que eles têm para compartilhar conosco.

Nesse sentido, ao tratar do histórico educacional brasileiro identifiquei os fatos educativos que estavam entrelaçados com a chegada dos primeiros cidadãos imigrantes ao Brasil desde a colonização, passando pela compulsoriedade do ensino da LP em detrimento da *Diversidade Linguística e Cultural* presente no país, pelas leis educacionais e migratórias que orientam as ações do Estado até a constatação de que as heranças coloniais ainda estão incrustadas na realidade educacional do Brasil atual. Foi possível constatar que a prevalência do ideal de monolinguismo não se alterou. O ensino da LP ocorre única e exclusivamente como LM e a partir de perspectivas homogeneizantes e conservadoras. A opção do país pela Língua Inglesa, como proposta absoluta para o ensino de LE, comprova os interesses políticos de um Estado que prima por um extremo nacionalismo ao passo que enaltece os interesses próprios da globalização – uma ideologia que designo por “globocolonializante”. Tão logo, demarca oficialmente a homogeneização linguística e cultural em detrimento de um viés de *Educação Intercultural*. Hoje não temos a imposição da LP, como a língua oficial do Brasil. Ao contrário, o que vemos é a negligência do Estado na sua oferta aos cidadãos provenientes de outros países e recém chegados ao território brasileiro.

Esclareço que a aprendizagem da LP ou do PLNМ deve ser uma escolha de quem chega, por mais que consideremos uma forma de integração e acolhida à sociedade. A proposta de uma *Educação Intercultural* volta-se justamente para o fato de

que a língua se torne uma via para o acolhimento e não para o afastamento. Contudo, que sejamos capazes de “acolher” sem “exigir” a aprendizagem da língua como moeda de troca. Que a nossa dita “hospitalidade” enquanto “acolhedores” não se torne em “hostilidade” para com os “acolhidos”, pois:

A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós? Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e em hospitalidade? (Dufourmantelle & Derrida, p. 15).

Logo, os desafios do processo de ensino-aprendizagem da LP junto a alunos na condição de I e/ou R, os quais não têm essa como LM, fizeram com que a presente investigação buscasse entender as dificuldades e necessidades enfrentadas pelos professores que ensinam a LP aos sujeitos em tela, sejam aqueles com formação em Pedagogia ou Letras/Português. Desse modo, busquei lançar luz sobre a temática migratória, a Educação em Contexto Migratório e as demandas identificadas pelos professores participantes desta pesquisa sobre a real carência de formação.

Todas estas questões remetem à improtelável oferta de formação de professores, particularmente no caso de professores de línguas e pontualmente aos que ensinam a LP, o que não desqualifica o entendimento de que é fundamental a elaboração de uma Política Pública educacional e linguística que oriente tanto a Educação Linguística dos alunos quanto a formação de todos os educadores, dado ao novo cenário educacional caracterizado pelo fenômeno migratório atual no qual o processo de ensino-aprendizagem esteja envolto por abordagens interculturais, às quais transcendam os postulados de multilinguismo e multiculturalidade ao romper com práticas pedagógicas advindas da colonialidade e da globalização desenfreada, em que o ensino do PLNM seja uma dentre outras várias possibilidades conforme a escolha de sujeitos oriundos de migrações forçadas à sociedade brasileira.

Isto posto, a presente investigação teve o objetivo de contribuir modestamente

para a construção de conhecimentos que somada aos saberes de outros profissionais amparem a elaboração de uma política de Formação Continuada de professores no âmbito do DF. Uma política de formação que traga reflexão e debate sobre as questões que envolvem o fenômeno migratório, como situações de guerras e conflitos político-econômicos, geográficas, históricas, culturais, linguísticas e, que permitam uma compreensão ampliada dos professores sobre a importância do contato com as famílias para que se façam presentes e colaborativas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em questão. Uma formação que construa formas de aproximação ao histórico educacional e familiar dos alunos no país de origem, bem como desenvolva estratégias de ensino e elaboração de Materiais Didáticos, principalmente para o ensino da LP como LNM e a partir de uma perspectiva de *Educação Intercultural*. Além disso, ressalto a importância do apoio das instituições de ensino por meio de uma equipe multidisciplinar que precisa ser devidamente preparada, ou seja, também deverá participar da proposta de formação.

Registro que a Formação Continuada é algo inerente à prática docente, o que significa superar meros cursos, cargas horárias e certificados, pois necessita ser entendida como um trabalho colaborativo e reflexivo. Todavia, não descaracteriza a responsabilidade do Estado para que tal formação se concretize de forma ampla e ofertada por instituições formadoras autênticas, como a EAPE e a UnB, respectivamente no âmbito da SEEDF e no seio universitário por meio da aproximação entre Universidade e Escola.

Por constatar que somos “deficientes” no quesito formação e preparação para atuar junto a alunos na condição de I e/ou R, proponho algumas temáticas formativas que possam contribuir com nossa prática educativa, sem, no entanto, delimitar um modelo de formação no qual os temas sejam desenvolvidos tampouco uma linha teórica para tal, tendo em mente que esta elaboração de saberes precisa ser construída a várias mãos e mentes. Contudo, desde o início da investigação a percepção da importância de abordagens interculturais e uma visão de *Educação Intercultural* compuseram o bojo de minhas reflexões. Ademais, levando em conta o imenso arcabouço teórico sobre formação de professores, nomeadamente sobre a formação de professores de línguas, vejo a dimensão de temas e formatos que podem ser abordados.

São questões relacionadas ao contexto histórico das migrações, desde seus primórdios até os dias atuais, assim como o processo migratório individual do aluno; as leis; programas; projetos e, se existirem, Políticas Públicas educacionais (Linguísticas e de Formação de Professores) voltadas para o ensino em Contexto Migratório. Todavia, penso que a formação precisa realmente focar em fatores culturais, linguísticos e de ensino da LP numa linha diferenciada do que se tem como padrão no ensino do PLM. Para mais, é fundamental desenvolver nos professores uma atitude de alteridade para que se empenhem no combate a práticas discriminatórias e xenófobas. Todas essas questões decorrem de uma formação que tenha o compromisso em construir saberes de forma colaborativa tanto com os profissionais de instituições da Educação Básica quanto universitárias e da sociedade civil, compreendendo que todos podem contribuir e trazer suas experiências para somar saberes. Sem esquecer um fator preponderante quando estamos falando em formação de professores, a representação dos maiores interessados no aprimoramento de nossa capacidade de ensinar, os alunos.

Destaco três pontos principais:

- a. Considerando que já sabemos que língua e cultura são fatores intrínsecos, é fato que na Formação Continuada de professores não podem ser discutidos de maneira separada. Além do que, é preciso partir do princípio de que línguas e culturas maternas não devem ser silenciadas em nenhum momento. Ao contrário, precisam ser estimuladas no intuito de manter a identidade do sujeito/aluno, como também contribuir para a aprendizagem da LP. Para que possamos colocar em prática a premissa inicial, torna-se imprescindível saber qual a LM e outras línguas que o aluno tenha conhecimento e, não necessariamente proficiência. Ainda importa reconhecer qual a língua utilizada no ambiente familiar, o que pode partir diretamente do aluno dependendo da idade, domínio que possua da LP e do nível/modalidade de ensino no qual está matriculado. Todavia, em casos de alunos da Educação Básica, especialmente da EI e EF (Anos Iniciais e Finais), é

fundamental o contato com a família de modo que se sintam parte da escola e possam trazer informações relevantes a respeito da vida escolar do aluno. Uma dessas informações é especificamente a língua na qual o aluno iniciou o seu processo de escolarização no país de origem.

- b. Além disso, também vale conhecer como se deu o processo de migração da família, respeitando aquilo que se sintam seguros para falar. O contato com a família permite identificar há quanto tempo estão no Brasil e quando o aluno começou a frequentar as instituições educacionais brasileiras. Com efeito, caso a família do aluno também não consiga estabelecer a comunicação em LP, será o momento de orientar os professores de que é necessário o apoio de outra pessoa que domine a língua na qual a família melhor se sente à vontade para falar, permitindo que a comunicação se estabeleça por meio de um tradutor. O elenco de todos esses pontos associados ao conhecimento básico das leis migratórias e dos direitos educacionais de sujeitos na condição de I e/ou R ao buscarem as escolas públicas para a efetivação da matrícula é fundamental. São aspectos que precisam ser discutidos com os professores em formação, visto que muitos deles não sabem como proceder logo na chegada de um aluno na condição de I e/ou R à escola, o que pode ocorrer em momentos de Coordenação Pedagógica ou por propostas formativas fora da escola.
- c. Consciência da *Diversidade Cultural* e das diferenças existentes entre as pessoas. O professor precisa estar atento em como abordar a *Diversidade Cultural* brasileira ao mesmo tempo que desenvolve estratégias para se aproximar e relacionar as atividades com a *Diversidade Cultural* do país de origem do aluno, lembrando que as atividades envolvendo as culturas e as línguas precisam ter sentido de uso. Ou seja, carecem de significado tanto para os alunos brasileiros quanto para aqueles oriundos de outras nacionalidades. As atividades que desempenham esse papel são aquelas designadas como autênticas, o que quer dizer um trabalho com a problematização de contextos

sociais concretos e pertencentes ao espaço no qual o aluno está inserido. Ademais, não podem cumprir o papel disfarçado de autenticidade para a aprendizagem intencional de aspectos gramaticais. A este respeito cumpre destacar que tanto os professores com formação em Pedagogia devem se preocupar menos com a Alfabetização quanto os professores com formação em Letras/Português menos com o ensino da Gramática normativa, mesmo que a alfabetização e a gramática sejam partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem o mais importante é aproveitar o Letramento que o aluno traz com ele e as inúmeras formas de Multiletramentos que possibilitem uma aprendizagem mais significativa aos estudantes.

A partir de então os pontos serão mais sucintos devido à impossibilidade de aprofundar cada um deles, o que sinceramente espero que aconteça justamente na proposta de Formação Continuada de professores que possa ser elaborada. Para isso, como adiantei inicialmente, amparo as proposições seguintes numa perspectiva crítica de *Educação Intercultural*, que nos permitirá refletir sobre práticas educativas que reconheçam a diferença ainda que permeada por conflitos, mas que abra espaço para o diálogo entre diferentes grupos sociais, linguísticos e culturais. A título de reforço, lembro que a *Educação Intercultural* parte da afirmação da diferença como riqueza para assim deixar de ser vista como deficiência. É aquela que contraria uma política dita universal e inclusiva de escolarização, na qual todas as pessoas são chamadas igualmente a participarem do sistema educacional, mesmo que o caráter monocultural/monolíngue se mantenha. Uma Interculturalidade Crítica que mesmo não existindo, eticamente teremos que construir, pois é exatamente aquela que enxerga a diversidade como a própria diferença, a partir dos problemas estruturais, sociais, coloniais e racializados presentes na sociedade (cf. Walsh, 2010; Candau, 2016). A seguir, seguem sugestões de temas. Na sequência, alguns formatos para a efetivação da formação e discussão dos temas.

## Sugestões de temas para uma Educação Intercultural

*Não existe uma coisa chamada educação em si, língua em si, linguística, sons, fonética, consoantes, nada disso existe nisso mesmo. Eles existem num contexto maior, que é político, econômico, social e ideológico (Freire, 2020, p. 818).*

1. Percepções Introdutórias: Formação Inicial. Formação Continuada. Profissão Docente. Identidade docente. Novos Desafios. Professor Crítico-Reflexivo. Universidade e Escola.
2. Abordagens Educacionais: Educação e sua natureza política. Educação Multicultural. Educação Intercultural. Diálogo Intercultural.
3. Perspectivas Pedagógicas: Pedagogia Crítica, Pedagogia do Encontro, Pedagogia da Relação, Pedagogia de Multiletramentos.
4. Paradigmas ligados à língua e à cultura: “mono”, “multi”, “trans”, “pluri” e “inter”.
5. Perspectivas Linguísticas: Monolinguismo/Monolíngue, Bilinguismo/Bilíngue, Multilinguismo/Multilíngue, Plurilinguismo/Plurilíngue, conhecimento *versus* proficiência em outros idiomas.
6. Perspectivas Culturais: Monocultural, Multicultural, Intercultural, Pluricultural.
7. Estratégias Pedagógicas: Interdisciplinares, Dialógicas, Reflexivas, Colaborativas, Horizontalizadas, Identitárias, Críticas, Decoloniais e Insurgentes.
8. Abordagens Educacionais no Ensino de Línguas: Interdisciplinar, Transdisciplinar, Letramento, Letramento Crítico, Multiletramentos (multimodalidades didáticas e tecnológicas), Entre-Línguas, Interlinguística, Línguas de Fronteiras.
9. Perspectivas de Ensino do Português: PLM e PLNM (PLE, PLS, PLA, PLAc).
10. Materiais Didáticos e Orientativos para a Educação e o Ensino de LP em Contexto Migratório.
11. Educação em Línguas.
12. Educação em Português.

Para que os temas não sejam apenas conteúdos programáticos de cursos tradicionalmente utilizados na formação de professores, seguem sugestões de formas diferenciadas para alcançar a reflexão e a aprendizagem de tais temáticas. Ainda que exista uma proposição inicial planejada para a formação, cumpre dizer que será apenas um planejamento, pois é fundamental identificar os saberes e conhecimentos dos professores e suas necessidades de formação. Importa lembrar que em se tratando de formação de professores, é imprescindível ouvir mais do que falar, até mesmo porque o intuito é que seja uma formação horizontalizada em que todos possam construir e (re)construir saberes. Assim, após identificar os conhecimentos, dificuldades, necessidades e as experiências dos docentes, será possível constatar suas relações, interações, convivências e possibilidades de contatos com diversos órgãos públicos, escolas, universidades e instituições que desenvolvam ações ligadas às questões linguísticas e culturais, contribuindo com as formas diferenciadas de reflexão e aprendizagem durante a formação.

### **Visitações**

1. A outras escolas da SEEDF que também tenham alguma experiência com o ensino para alunos na condição de I e/ou R.
2. A escolas de fronteiras, localizadas nas fronteiras do Brasil com países de Língua Oficial Espanhola e diversas línguas maternas não oficiais (Brasil/Paraguai; Brasil/Uruguai; Brasil/Argentina; Brasil/Bolívia; Brasil/Venezuela).
3. A universidades, como a Universidade de Brasília (UnB), para conhecer os projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a temática migratória; a Universidade Federal do Paraná, também forte referência no ensino, pesquisa, extensão e elaboração de Materiais Didáticos para estudantes na condição de I e/ou R; a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, localizada em região fronteira, especificamente na cidade de Foz do Iguaçu/PR.
4. A instituições da sociedade civil, como o Instituto Migrações e Direitos Humanos e a Cáritas Brasileira, as quais possuem extensa experiência em práticas de

- acolhimento e apoio aos cidadãos na condição de I e/ou R no DF.
5. Aos Centros de Acolhimento de Refugiados em diversos estados do país, incluindo Brasília; à Operação Acolhida, no estado de Roraima, para conhecer o funcionamento do processo de acolhimento e interiorização de cidadãos venezuelanos na condição de I e/ou R.
  6. A museus, como o Memorial dos Povos Indígenas, localizado em Brasília, com o intuito de observar como as línguas e culturas dos povos originários do Brasil são representadas.
  7. O Museu Vivo da Memória Candanga, o qual apresenta documentos e objetos das primeiras décadas de Brasília e daqueles que a construíram, entre os quais possam existir populações de imigrantes.
  8. O Museu do Catetinho sempre aberto a visitas, inclusive para alunos das escolas do DF, onde se pode conhecer de perto a primeira residência oficial do presidente Juscelino Kubitschek, após a capital do Brasil ser transferida do Rio de Janeiro para o DF, permitindo debater e refletir sobre o contexto histórico e político do Brasil à época, particularmente no que respeita as influências nas questões educacionais.
  9. O Museu de Arte do Rio, situado na cidade do Rio de Janeiro, no qual há um programa educativo institucional que se propõe relacionar sua agenda de exposições com o cotidiano escolar e a formação de professores – Um exemplo foi o encontro de formação com a temática do samba – samba enredo “História pra ninar gente grande” e exposição “O Rio do samba: resistência e reinvenção”.
  10. O Museu da Língua Portuguesa, na cidade de São Paulo, para conhecer de perto a história linguística e cultural brasileira e de todos os povos que falam essa língua, porém desconhecem aspectos singulares que promovam reflexões e maiores conhecimentos.
  11. O Museu da Imigração, na cidade de São Paulo, para entender as múltiplas histórias, memórias, origens e identidades das diferentes nacionalidades que constituíram o Brasil.
  12. Ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com sede em Brasília, para conhecer todas as possibilidades de aprendizagem sobre a *Diversidade Linguística*

e *Cultural* brasileira e acesso digital à biblioteca geral, diversos documentos, publicações, vídeos, fotografias; conhecer as ações do Inventário Nacional da Diversidade Linguística; as possibilidades de Formação e Capacitação, como o Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, desenvolvido pelo Centro Regional de Formação – Centro Lucio Costa, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

13. Ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, localizado em Brasília, particularmente para obter conhecimentos sobre as ações referentes à Política Migratória Brasileira; conhecer as ações do CONARE no que concerne aos processos de reconhecimento da condição de refugiados no Brasil e demais ações de integração local.
14. Ao Ministério da Educação, localizado em Brasília, para conhecimento de possíveis ações e políticas voltadas para a área de ensino da LP a sujeitos na condição de I e/ou R, além de políticas de formação de professores.
15. À SEEDF, localizada em Brasília, com o objetivo de conhecer possíveis ações e políticas voltadas para a área de ensino da LP a sujeitos na condição de I e/ou R, bem como possibilidades de Formação Continuada de professores para tal ensino.
16. Aos Centros Interescolares de Línguas de Brasília (CIL), distribuídos em diversas regiões administrativas do DF.
17. À Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) para conhecer os cursos existentes e a possibilidade de organizar um grupo de estudos sobre o Contexto Migratório presente nas escolas das SEEDF.

### **Filmes e outros Materiais Didáticos**

1. “Línguas – vidas em Português” e “Spanglish/Espanglês”, ambos são filmes do ano de 2004, os quais permitem uma aprendizagem diferenciada por meio midiático e discussões sobre as questões culturais, linguísticas (línguas privilegiadas e de poder), sociais, históricas e políticas.
2. Material Didático sobre “O Mangubeat nas aulas de Português: Videoclipe e

movimento cultural em rede”<sup>89</sup>.

3. Análise crítica das propostas de atividades nos Materiais Didáticos como o “Portas Abertas”, “Pode Entrar”, “Recomeçar”, “Passarela”.
4. Elaboração de Materiais Didáticos pelos professores em formação; utilização de gêneros multimodais (*podcasts, instagram, facebook, twitter, blog*, imagens, fotografias).
5. Debate a respeito de pareceres recentes, alguns ainda em fase de homologação da resolução, sobre orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC quanto à matrícula de alunos na condição de I e/ou R no ensino público brasileiro (Parecer CNE/CEB n. 1/2020) e a oferta de Educação plurilíngue (Parecer CNE/CEB n. 2/2020), além das diretrizes para a qualidade do ensino em escolas quilombolas (Parecer CNE/CEB n. 8/2020).

Paulo Freire (1921-2021) – 19 de setembro de 2021 – Centenário Paulo Freire e escrita final da presente Tese de Doutorado.

---

<sup>89</sup> “O manguêbeat nas aulas de Português: Videoclipe e movimento cultural em rede”  
<https://prezi.com/p/ns907vubcis4/o-manguêbeat-nas-aulas-de-portugues-teixeiralitron-2012/>

## **Referências**

- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. PUF.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alencar, C., & Gentili, P. (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto. Com um epílogo subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. Vozes.
- Althusser, L. (2001). *Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Graal.
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. Papyrus.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, R. de S. (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *SIPLE*, 4(2), 11-18. <https://assiple.org/index.php/revista-siple/>
- Amoêdo, R. S. de., & Soares, N. M. M. (2020). O texto visual no Livro Didático de Língua Portuguesa. Reflexões e desafios em multimodalidade. *Horizontes*, 38(1), 1-22. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.852>
- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Companhia das Letras.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, M. S. B. de (2009). *Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4956>
- Anunciação, R. F. M. de (2018). A Língua que Acolhe pode Silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, 13(1), 35-56. <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>
- Ançã, M. H. (2002). *Didática do Português Língua Segunda: Dos contextos emergentes às*

- condições de existência. [Comunicação]. *Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura*, (61-69). Pé de Página.
- Ançã, M. H. (2003). Português Língua de Acolhimento: Entre contornos e aproximações. [Comunicação]. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*. Universidade Nova de Lisboa.
- Ançã, M. H. (2005, Primavera). Comentário da Conferência: O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas, de Maria José Grosso. *Palavras*, 27, 37-39.
- Ançã, M. H. (2006). Língua Portuguesa e Imigração: Entre Língua de Acolhimento e Língua de Afastamento. *XIII ENDIPE*. Universidade Federal de Pernambuco [CD-ROM].
- Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, 13, 71-87. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/924>
- Ançã, M. H. (2017). A Língua de Acolhimento na Educação em Português. In E. Mendes et al. (Orgs.). *Anais do XI CONSIPLÉ: Formação de professores de PLE/PL2 no Contexto do Multilinguismo Global*, (34-44). Universidade Federal da Bahia. SIPLÉ [ebook].
- Aranha, M. L. de A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. Moderna.
- Araújo, N. (2017, 27 abril). Avanços e desafios da nova Lei de Migração. *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/blogs/gr-ri/avancos-e-desafios-da-nova-lei-de-migracao/>
- Araújo, S. E. F. de A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Araújo e Sá, M. H., Barrio, M. M. del., & Oliveira, G. M. (2019). Bilinguismo: Espanhol e português. Línguas que convivem na Iberoamérica com outras línguas [Introdução]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 13-14. <https://doi.org/10.35362/rie8113625>
- Arendt, H. (1989). *As origens do Totalitarismo*. Companhia das Letras.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. Companhia das Letras.
- Bagno, M. (2001). *Dramática da Língua Portuguesa – Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. Edições Loyola.

- Bagno, M., & Rangel, E. de O. (2005). Tarefas de Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 63-81. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec. [http://www.dialogarts.uerj.br/php/exibe\\_tfc\\_lingua.php](http://www.dialogarts.uerj.br/php/exibe_tfc_lingua.php)
- Barbosa, L. M. de A. (2017). Ensino-Aprendizagem de Português e Acolhimento de Crianças Imigrantes recém-chegadas em Brasília (Distrito Federal). In P. Osório, D. Simões, & R. Maria Carlota (Orgs.). *Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa* (99-112). Dialogarts.
- Barbosa, L. M. de A. (2019). Português Língua de Acolhimento: O que a prática nos ensina? In W. Magno e Silva, W. R. Silva, & D. M. Campos (Orgs.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada* (209-226). Pontes.
- Barbosa, L. M. de A., & Bernardo, M. A. de São. (2017). Língua de Acolhimento. In L. Cavalcanti, T. Botega, T. Tonhati, & D. Araújo (Orgs.). *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais* (434-437). Universidade de Brasília.
- Barbosa, L. M. de A., & Ruano, B. P. (2016). Acolhimento, Sentidos e Práticas de Ensino de Português para Migrantes e Refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In J. A. P. Gedel, & G. G. de Godoy (Orgs.). *Refúgio e Hospitalidade* (321-336). Kairós Edições. <https://www.acnur.org/portugues/publicacoes/>
- Barcelos, A. M. F. (2019). Formação de professores de Línguas em Tempos Críticos: Desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. In W. Magno e Silva, W. R. Silva, & D. M. Campos (Orgs.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada* (43- 58). Pontes.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, L. P. T. F. (Org.) (2010). *Refúgio no Brasil: A proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.
- Barros, M. D. (2011). *O drama dos refugiados ambientais no mundo globalizado*. Consulex.
- Base Nacional Comum Curricular (2017). *Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica*.

- MEC/SEB. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bastos, M. (2014). *A Competência de Comunicação Intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Série reflexões 6. Universidade de Aveiro, UA Editora.
- Bastos, N. M. O. B., & Brito, R. P. de (2017). Língua Portuguesa e Ensino: Lusofonia em perspectiva historiográfica. [Atas] *V SIMELP - Simpósio 31 – Difusão do português: Diferentes contextos, múltiplas realidades*, (677-686). Università del Salento. <http://sibaese.unisalento.it/index.php/dvaf/issue/current>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Zahar.
- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Zahar.
- Benhabib, S. (2004). *The Right of Others: Aliens, Residents and Citizens*. Cambridge University Press.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, 9-23. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5091>
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação Intercultural, Competência Plurilíngue e Competência Pluricultural: Novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In Secção de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos (Org.). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (57-59). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9171>
- Boa Sorte, P. (2015). Conceituando os Saberes Práticos de Sobrevivência. *The Specialist*, 36(1), 7-26. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21978/16136>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bohn, H. (2015). Professor: Uma identidade não-herdada. In K. A. da Silva, M. Mastrella-de-Andrade, & C. A. P. Filho (Orgs.). *A formação de professores de Línguas: Políticas, Projetos e Parcerias* (25-39). Pontes.
- Bomeny, H. (2014). Educação e Brasil na Primeira República. In A. Mourão, & A. de C. Gomes (Coords.). *A Experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal* (317-335). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/35880>

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1992). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Livraria Francisco Alves Torres Editora S.A.
- Bulla, G. da S., Lages e Silva, R., Lucena, J. de C., & Silva, L. P. da (2017). Imigração, Refúgio e Políticas Linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Organon*, 32 (62), 1-14. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.72346>
- Bulla, G. da S., Lages e Silva, R., Oliveira, B. S. de., & Conceição, J. V. da (2019). Português para Imigrantes e Refugiados na UFRGS: Ações de Política Linguística e Educacional. In L. C. Ferreira, C. Perna, R. Gualda, & E. V. L. F., Leurquim (Orgs.). *Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no Mundo* (103-120). Mosaico.
- Bunzen, C. (2005a). *Livro Didático de Língua Portuguesa: Um Gênero do Discurso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269229/1/BunzenJunior\\_CleciadosSantos\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269229/1/BunzenJunior_CleciadosSantos_M.pdf)
- Bunzen, C., & Rojo, R. (2005b). Livro Didático de Língua Portuguesa como Gênero do Discurso: Autoria e Estilo. In M. da G. F. da Costa Val., & B. Marcuschi (Orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e Cidadania* (73-117). Autêntica.
- Bunzen, C. (2008). O Livro Didático de Português como um Gênero do Discurso: Implicações Teóricas e Metodológicas. [Anais] *I Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira – I SILED* (1-16). Edições Entrelugar.
- Cabete, M. A. C. S. da S. (2010). *O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4090>
- Calvet, L. J. (2007). *As Políticas Linguísticas*. Parábola Editorial – IPOL.
- Canagarajah, A. S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, 57(4), 586-619. [https://www.researchgate.net/publication/237267861\\_The\\_Place\\_of\\_World\\_Englishe\\_s\\_in\\_Composition\\_Pluralization\\_Continued](https://www.researchgate.net/publication/237267861_The_Place_of_World_Englishe_s_in_Composition_Pluralization_Continued)
- Candau, V. (2008). Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: As tensões entre igualdade

- e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>
- Candau, V. (2012). Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Revista Educação e Sociedade*, 33(118), 235-250. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>
- Candau, V. M. (Org.) (2016). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação “outra”? 7 Letras*.
- Capucho, M. F. (2006). Para uma Europa Multilíngue: Intercompreensão e Metodologias das Línguas Vivas. In R. Bizarro (Org.). *Como abordar... A escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (207-215). Areal Editores.
- Capucho, M. F. (2007). Eu e o Outro – Línguas e Identidades Culturais em tempo de Globalização. In R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (312-322). Areal Editores.
- Celani, M. A. A. (2010). Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de Línguas. In T. N. Gimenez, & M. C. de G. Monteiro (Orgs.). *Formação de professores de Línguas na América Latina e Transferência Social* (57-67). Pontes.
- Cerqueira, A., & Andrade, A. I. (2004). Alunos com Português Língua Não Materna: Um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã, & A. Moreira (Orgs.). *Transversalidades em didáctica das línguas* (135-147). Universidade de Aveiro, UA Editora.
- Coimbra, C. L. (2020). Um modelo anacrônico para os cursos de Licenciatura no Brasil: Uma análise do Parecer CNE/CP n. 22/2019. *Formação em Movimento*, 2(4), 621-645. <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623>
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Presidência da República – Casa Civil*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições

Almedina.

Currículo em Movimento da Educação Básica (2014). *Cadernos de Pressupostos Teóricos, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. SEEDF/GDF. <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). *Cadernos da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. SEEDF/GDF. <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

Cursino, C. A. (2020). Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. *Caleidoscópio*, 18(2), 415-434.

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09/60747878>

Cursino, C. A., Grahl, J. A. P., Raggio, I. Z., & Santos, J. P. (2020). Ensino de Português Brasileiro para Alunos Refugiados: Uma experiência realizada no projeto PBMIH- CELIN/UFPR. In J. A. P, Gediel, & T. S. Friedrich (Orgs.). *Movimentos, Memória e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (381-400). InVerso.

Dell' Olio, F. (2018). Multiculturalismos, Interculturalidades e Rupturas: Uma Análise Epistemológica desses Conceitos no Encontro com o Outro. *Desempenho*, 1(28), 1-20. <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9329>

Demartini, Z. de B. F. (2004). Imigração e Educação: Discutindo algumas pistas de pesquisa. *Pro-Posições*, 15 (3), 215-228. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643802/11294>

Demorgon, J. (2003). L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts. *OpenEdition Journals*, 4, 43-70.

<https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4538>

- Diniz-Pereira, J. E., & Zeichner, K. M. (Orgs.) (2008). *Justiça social: Desafio para a formação de professores*. Autêntica.
- Diniz-Pereira, J. E., & Zeichner, K. M. (Orgs.) (2011). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Autêntica.
- Diniz-Pereira, J. E. (2011). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In J. E. Diniz-Pereira, & K. M. Zeichner (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (11-37). Autêntica.
- Diniz, L. R. A., & Neves, A. de O. (2018). Políticas Linguísticas de (In)visibilização de Estudantes Imigrantes e Refugiados no Ensino Básico Brasileiro. *Revista X*, 13(1), 87-110. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. MEC, S E B , D I C E I . [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)
- Dourado, L. F., & Tuttman, M. T. (2019). Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: Institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP N. 2/2015. *Formação em Movimento*, 1(2), 197-217. <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/503/818>
- Duboc, A. P. (2017). Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (209-229). Pontes.
- Dufourmantelle, A., & Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar de hospitalidade*. Escuta.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Faneca, R. M., Guzeva, T., Reste, C. D., & Ançã, M. H. (2011). A Língua Portuguesa (LP) como lugar de (Des)Encontro Intercultural. In I. Mata, & C. Gaspar (Orgs.). [Atas] *III SIMELP: A*

- Formação de novas gerações de falantes de Português no mundo – Simpósio 33 – O lugar da Língua Portuguesa em Comunidades Migrantes: Identidade e Interação* (1-17). Universidade de Macau. <http://simelp.fflch.usp.br/simposios-31-40-0>
- Fanon, F. (1961). *Os Condenados da Terra*. Civilização Brasileira. <https://www.marxists.org/portugues/fanon/1961/condenados/index.htm>
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Edufba. <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cantarin/elpl-uab-literatura-africana-em-perspectiva-recepcional/material-extra/Pele%20negra%20mascaras%20brancas%20-Frantz%20Fanon.pdf/view>
- Faraco, C. A. (2011). O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In X. C. Lagares, & M. Bagno (Orgs.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos* (259-275). Parábola Editorial.
- Faraco, C. A. (2012). Lusofonia: Utopia ou Quimera? Língua, história e política. In T. Lobo, Z. Carneiro, J. Soledade, A. Almeida, & S. Ribeiro (Orgs.). *Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias* (31-50). Edufba. <http://books.scielo.org/id/67y3k>
- Feitosa, R. A., & Dias, A. M. I. (2017). Décadas do surgimento do *practicum reflexivo*: Por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In A. S. Neto, & I. Fortunato (Orgs.). *20 anos sem Donald Schön: O que aconteceu com o professor reflexivo?* (13-32). Hipótese. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32443>
- Fernandes, D. (2015). O Brasil e a migração internacional no século XXI – Notas introdutórias. In E. J. P. do Prado, & R. Coelho (Orgs.). *Migrações e Trabalho* (19-39). Ministério Público do Trabalho.
- Ferraz, D. de M. (2017). Questões de Letramento visual: As imagens e as aulas de Inglês. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (255-270). Pontes.
- Fialho, V. R. (2005). Proximidade entre línguas: Algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, (31). <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>
- Filho, J. C. P. de A., & Fernández, G. E. (Orgs.) (2019). *Renide – Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras*. Pontes.

- Fleuri, R. M. (2018). *Educação Intercultural e Formação de Educadores*. Editora do CCTA. [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196496/lp2018\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Intercultural%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196496/lp2018_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Intercultural%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Freire, P. (1975). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização – Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Moares.
- Freire, P. (1984). Criando métodos de pesquisa alternativa: Aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Org.). *Pesquisa participante* (34-41). Brasiliense.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da Tolerância*. [Edição do Kindle]. Paz e Terra.
- Freitas, A. L. S. de (2002). *Pedagogia da conscientização: Um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Edipucrs.
- Furlan, E. G. M., & Marin, A. J. (2021). Comparando discursos sobre educação continuada de professores entre Brasil e Argentina. *Educação*, 44(1), 1-13. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.1.31445>
- Gadotti, M. (2003). *História das Ideias Pedagógicas*. Ática. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2787>
- Gasparin, J. L. (2015). *Um didática para a pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Gediel, J. A. P., Ruano, B. P., & Grahl, J. A. (2020). Desafios de um Percurso: Extensão Universitária e Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas na UFPR. In J. A. P, Gediel, & T. S. Friedrich (Orgs.). *Movimentos, Memória e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (10-19). InVerso.
- Gelatti, L. S (2016). *Imigrantes na Escola: Uma reflexão sobre políticas linguísticas e ensino de Português*. [Licenciatura em Letras]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157953>

- Ghiraldelli Junior, P. (2009). *História da Educação Brasileira*. Cortez.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Godoy, G. G. de (2016). O direito do outro, o outro do direito: Cidadania, refúgio e apatridia. *Direito & Práxis*, 7(15), 53-79. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/18867/18178>
- Guimarães, E. R. J. (2007). Política de línguas na linguística brasileira. In E. Orlandi (Org.). *Política Linguística no Brasil* (63-82). Pontes Editores.
- Grayley, M. V. (2019). A Língua Portuguesa como Ativo Político: Um mundo de oportunidades para os países lusófonos. *Appris*.
- Grosso, M. J. dos R. (2007). A Prática Pedagógica na Diversidade Multicultural. In R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (335-340). Areal Editores.
- Grosso, M. J. dos R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2, 61-77. <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Principia.
- Guzeva, T. (2018). Ensino do Português como Língua Não Materna através de expressões Idiomáticas, Paradigmas existentes no Programa “Português para Todos”. In M. H. Ançã, & I. Abreu (Orgs.). *Centralidade e Diversidade do Português – Para uma Educação Linguística* (55-74). Universidade de Aveiro. UA Editora.
- Hartwig, F. B. (2016). *Integração de alunos Imigrantes e Refugiados no Instituto Federal de Brasília* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1578>
- Hermann, N. (2014). *Ética e Educação: Outra sensibilidade*. Autêntica.
- Hobsbawm, E. (1995). *A Era dos Extremos. O breve século XX (1914-1990)*. Companhia das Letras.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.

- Imbernón, F. (2009). *Formação Permanente do Professorado: Novas tendências*. Cortez.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: Uma mudança necessária*. Cortez.
- Jordão, C. M. (2017). Birds of Different Feathers: Algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire (195-207)*. Pontes.
- Jesus, P. C. S. G. de., & Oliveira, G. M. de (2018). Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna. *Domínios da Linguagem*, 12(2), 1043-1070. <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40367>
- Kleiman, A. B. (2013). Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In L. P. Moita Lopes (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Fest-schrift para Antonietta Celani (39-58)*. Parábola.
- Kohle, E. C., Miller, S., & Clarindo, C. B. da S. (2021). Gêneros Discursivos e Aprendizagem da Escrita: Para Além da Alfabetização Inicial. *Teoria e Prática da Educação*, 24(1), 116-132. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53570>
- Kramsch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(3), 134-152. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>
- Kreutz, L. (1999). Identidade Étnica e Processo Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 79-96. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200003>
- Kreutz, L. (2010). Escolas Étnicas no Brasil e a Formação do Estado Nacional: A nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). *Poiesis*, 3(5), 71-84. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v3e5201071-84>
- Kreutz, L., & Malikoski, A. (2015). Nacionalização do Ensino e o Processo Escolar entre Imigrantes Poloneses no Rio Grande do Sul. *Conjectura*, 20(1), 164-181. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2657>
- Laferté, B. (2020). “Nada se constrói sozinho” — O sucesso das ações da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados — CG—Conare em parcerias implementadas. In J. A. P., Gediel, & T. S. Friedrich (Orgs.). *Movimentos, Memória e Refúgio: Ensaio sobre as Boas*

*Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná (236-239).*  
InVerso.

Lapa, R. C. C., & Mendes, V. A. (2018). Pessoas Refugiadas e sua Integração no Sistema Educacional Brasileiro: Uma revisão com base no respeito aos instrumentos do regime internacional de direitos humanos. In L. L. Jubilut, F. de M. D. Frinhani, & R. de O. Lopes (Orgs.). *Migrantes Forçados: Conceitos e Contextos* (845-868). Editora da Universidade Federal de Roraima. <https://ufr.br/editora/index.php/editais?download=406:migrantes-forcados-conceitos-e-contextos>

Leal, J. (2007). *Cultura e Identidade açoriana: O movimento açorianista em Santa Catarina*. Insular.

Leffa, V. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In V. Leffa (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão* (353-376). EDUCAT.

Leffa, V (2015). A formação de professores de Línguas: Políticas, Projetos e Parcerias. [Prefácio]. In K. A. da Silva, M. Mastrella-de-Andrade., & C. A. P. Filho (Orgs.). *A formação de professores de Línguas: Políticas, Projetos e Parcerias* (7-13). Pontes.

Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980 (1980, 8 setembro). *Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração*. Presidência da República. Recuperado [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm)

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Lei n. 9474, de 22 de julho de 1997 (1997, 7 julho). *Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências*. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm)

Lei n. 145/2002, de 11 de dezembro de 2002 (2002, 12 dezembro). *Dispõe sobre a oficialização das Línguas Nheêgatu, Tukano e Baniwa à Língua Portuguesa no município de São Gabriel da Cachoeira, AM*. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3995>

Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005 (2005). *Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola*. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)

\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Câmara dos Deputados. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017). *Revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (2017). *Institui a Lei de Migração*. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm)

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino. *Idiomático – Didáctica de Português Língua Não Materna*, 3, 1-11. <http://cvc.institutocamoes.pt/idiomatico/03/01.html>

Leite, S. A. da S. (Org.) (2013). *Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos*. Cortez.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática*. Editora Alternativa.

Libâneo, J. C. (2005). Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (53- 80). Cortez.

Lima, J. B. B., Muñoz, F. P. F., Nazareno, L. de., & Amaral, N. (2017). *Refúgio no Brasil: Caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998 – 2014)*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2006). Controvérsias Paradigmáticas, Contradições e Confluências Emergentes. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa* (169-192). Artmed.

Linte, G. (2015). A «novas humanidades» na Crónica de Guiné de Gomes Eanes de Zurara. *Revista Portuguesa de História*, 46, 15-34. Imprensa Universidade de Coimbra. [http://dx.doi.org/10.14195/0870-4147\\_46\\_1](http://dx.doi.org/10.14195/0870-4147_46_1)

Lopes, F (2006). Ser Professor: Um ofício em vias de extinção. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do Século XXI. [Recensão Crítica] Cortesão, L(2000). *Revista*

*Lusófona de Educação*, 7, 181-183.  
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/708>

Lopes, L. P. S., Rebouças, E. M., & Euzebio, U (2019). Política Linguística em Contexto de Imigração e Refúgio: O planejamento do ensino de Português como Língua de Acolhimento no Âmbito do Distrito Federal. *Muiraquitã*, 7(2), 162-179. <https://doi.org/10.29327/212070.7.2-13>

Lopes, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do currículo. In M. A. Aguiar, & L. F. Dourado (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas* (23-27). ANPAE.

Lopez, A. P. de A. (2018a). A Aprendizagem de Português por Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil: Uma obrigação? *Revista X*, 13 (1), p. 9-34.  
<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>

Lopez, A. P. de A. (2020). O Professor de Português Língua de Acolhimento: Entre o ativismo e a precarização. *Fólio*, 12 (1), 169-190.  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/issue/view/394>

Luchese, T. Â. (2017). A Pesquisa em História da Educação – Testemunho de um Autor: Entrevista com Lúcio Kreutz. *Revista História da Educação*, 21(52), 05-14. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/72821>

Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. EPU.

Lussi, C. (2015). Formulação Legal e Políticas Públicas no Trato das Migrações Nacionais e Internacionais. In E. J. do Prado, & R. Coelho (Orgs.). *Migrações e Trabalho* (55-68). Ministério Público do Trabalho.

Maciel, R. F. (2017). Letramento Crítico das Políticas Linguísticas e a formação de professores de Línguas. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (101-114). Pontes.

Madeira, A. I. (2011). Histórias cruzadas: Identidades, fronteiras e ficções da lusofonia. *Revista Índice*, 3(1), 74-97. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7210>

- Maestri, M. (2004). A Pedagogia do Medo: Disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil. Século XVI-XVIII (192-209)*. Vozes.  
[https://www.academia.edu/11525203/A\\_pedagogia\\_do\\_medo\\_disciplina\\_aprendizado\\_e\\_trabalho\\_na\\_escravid%C3%A3o\\_brasileira](https://www.academia.edu/11525203/A_pedagogia_do_medo_disciplina_aprendizado_e_trabalho_na_escravid%C3%A3o_brasileira)
- Magalhães, T. G., & Barbosa, G. O. (2018). A Elaboração de Materiais Didáticos como Prática Reflexiva na Formação Inicial e Continuada de Professores. In A. J. Cadilhe, A. R. Garcia-Reis, & T. G. Magalhães (Orgs.). *Formação Docente: Linguagens, práticas e perspectivas* (181-209). Pontes.
- Magno e Silva, W., Silva, W. R., & Campos, D. M. (2019). Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada. [Apresentação]. In W. Magno e Silva, W. R. Silva, & D. M. Campos (Orgs.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada* (19-25). Pontes.
- Maher, T. M. (2013). Ecos de Resistência: Políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In C. Nicolaidis, K. A. da Silva, R. Tilio, & H. C. Rocha (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas* (117-134). Pontes.
- Maltzahn, P. C. (2011). *A construção da identidade étnica terto-brasileira em São Lourenço do Sul (década de 1980 até os dias atuais)*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina.  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94725>
- Manacorda, M. A. (2010). *História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias*. Cortez.
- Marques, A. A. M. (2018). *Políticas Linguísticas e Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes no Brasil: Uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
[https://www.academia.edu/39824737/Pol%C3%ADticas\\_lingu%C3%ADsticas\\_e\\_ensino\\_de\\_portugu%C3%AAs\\_como\\_l%C3%ADngua\\_de\\_acolhimento\\_para\\_imigrantes\\_no\\_Brasil\\_uma\\_discuss%C3%A3o\\_a\\_partir\\_da\\_oferta\\_de\\_cursos\\_nas\\_universidades\\_federais](https://www.academia.edu/39824737/Pol%C3%ADticas_lingu%C3%ADsticas_e_ensino_de_portugu%C3%AAs_como_l%C3%ADngua_de_acolhimento_para_imigrantes_no_Brasil_uma_discuss%C3%A3o_a_partir_da_oferta_de_cursos_nas_universidades_federais)
- Martin, M. & Galib, C. P. (2021). O acesso à educação de crianças migrantes e o desafio da pandemia. *Jornal Jurídico*, 4(1), 97-114. <https://doi.org/10.29073/j2.v4i1.346>

- Maschio, E. C. F. (2008). Etnia, Cultura e Memória: O processo escolar entre Imigrantes em perspectiva histórica. *Intersaberes*, 3(5), 63-75. <https://doi.org/10.22169/intersaberes.v3i5.127>
- Mazza, D. (2016). As fronteiras relacionais entre os estudantes brasileiros e estrangeiros. In D. Mazza, & K. Norões (Orgs.). *Educação e migrações internas e internacionais: Um diálogo necessário* (235-257). Paco.
- Mello, H. (2010). Formação Cidadã: A Produção de Conhecimentos via Parceira Universidade-Escola. In T. N. Gimenez, & M. C. de G. Monteiro (Orgs.). *Formação de professores de Línguas na América Latina e Transferência Social* (93-108). Pontes.
- Melo, R. de (2014). Gêneros do Discurso e Multiletramentos: Uma discussão dialógica. *Estudos Linguísticos*, 43(2), 895-908. <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/489/368>
- Mendes, A. de A., & Brasil, D. R. (2020). A Nova Lei de Migração Brasileira e sua Regulamentação da Concessão de Vistos aos Migrantes. *Sequência*, 43(84), 64-88. <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2020v43n84p64>
- Mendes, A. P. C. (2006). Contextos Migratórios e Educação Intercultural. In R. Bizarro (Org.). *Como abordar... A escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (133-142). Areal Editores.
- Mendes, E. (2012a). Aprender a ser e a viver com o outro: Materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In D. Scheyerl, & S. Siqueira (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições* (355-378). Edufba. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16424>
- Mendes, E. (2012b). O conceito de língua e cultura em perspectiva histórica: Reflexos no ensino e na formação de professores de português. In T. Lobo, Z. Carneiro, J. Soledade, A. Almeida, & Ribeiro, S (Orgs.). *Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias* (667-678). Edufba. <http://books.scielo.org/id/67y3k>
- Mendes, E. (2014). O ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE): Desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In Y. Andreeva (Coord.). *Horizontes do Saber*

*Filológico – 20 anos de Licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Sófia Sveti Kliment Ohridski* (33-45). Editora Universitária Sveti Kliment Ohridski.

- Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, 1(2), 203-221. <https://doi.org/10.29051/el.v1i2.8060>
- Mendes, E. (2016). Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In M. L. O. Alvarez, & L. Gonçalves (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: Especificidades, implicações e ações* (293-310). Pontes.
- Mendes, E. (2019). A Promoção do Português como Língua Global no Século XXI – Um cenário a partir do Brasil. *Linha D' Água*, 32(2), 37-64. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i2p37-64>
- Menezes, J. M. F. de (2009). Abolição no Brasil: A construção da liberdade. *HISTEDBR*, 9(36), 83-104. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i36.8639642>
- Menezes, J. S. S., & Rizo, G. (2013). Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: Contribuições e desafios. *Educar em Revista*, 29(50), 87-103. <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1515/showToc>
- Menezes de Souza, L. M. T. (2004). Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In Jr. B. Abdala (Org.). *Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo e outras misturas* (113-133). Boitempo Editorial. [https://www.researchgate.net/publication/236003600\\_Hibridismo\\_e\\_Traducao\\_cultural\\_em\\_Bhabha](https://www.researchgate.net/publication/236003600_Hibridismo_e_Traducao_cultural_em_Bhabha)
- Meunier, O. (2007). *Approches Interculturelles em Éducation: Étude comparative internationale*. INPR.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editora UFMG.
- Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32. <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645/2646>
- Milesi, R., & Andrade, W. C. de (2015). A sociedade civil na atenção aos imigrantes e refugiados – O agir do IMDH. In E. J. do Prado, & R. Coelho (Orgs.). *Migrações e Trabalho* (175-202). Ministério Público do Trabalho.

- Miranda, Y. C. C. de., & Lopez, A. P. de A. (2019). Considerações sobre a formação de professores no Contexto de Ensino de Português como Língua de Acolhimento. In L. C. Ferreira, C. Perna, R. Gualda, & E. V. L. F. Leurquim (Orgs.). *Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no Mundo* (17-39). Mosaico.
- Mizan, S. (2017). Letramento Visual na Mídia. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (271-282). Pontes.
- Moita Lopes, L. P. (Org.) (2006). *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. Parábola.
- Moita Lopes, L. P. (Org.) (2013). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. Parábola.
- Monte Mór, W. (2017). ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: Discutindo paradigmas. [Prefácio]. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (9-13). Pontes.
- Monte Mór, W. (2019). Formação Docente e Educação Linguística: Uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In W. Magno e Silva, W. R. Silva, & D. M. Campos (Orgs.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada* (187-206). Pontes.
- Monteiro, A. M. V., & Salgado, A. C. P. (2018). Translinguar de Fronteira: O falar e o ensinar de sujeitos Entre-Línguas do Brasil e da Venezuela. *The Specialist*, 39(2), 1-9. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/36556/27362>
- Morello, R. (2012). Uma Política Pública e participativa para as línguas brasileiras: Sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística. *Gragoatá*, 17(32), 31-41. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33030>
- Moura-Filho, A. C. L. (2011). Basta de Clamarmos Inocência: A Formação Reflexiva do Professor Contemporâneo de Línguas. In K. A. da Silva, F. de G. Daniel, S. M. Kaneko-Marques, & A. C. B. Salomão (Orgs.). *A formação de professores de Línguas: Novos Olhares – Volume I* (49-72). Pontes.
- Munsberg, J. A. S., Balzano, O. N., & Silva, G. F. da (2018). *A Interculturalidade como estratégia para uma Educação Descolonizadora na América Latina. Anais SEFIC- Ciência e Tecnologia para a Redução das Desigualdades* (1-8). UNILASALLE. <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2018/article/view/943>

- Murta, M. A. (2018). Eu, eu mesma e o Português: Experiências dos meus (des)encontros com a Língua Portuguesa. *Revista X*, 13(1), 255-258. <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60661/36654>
- Mustafa, C. (2017, julho). *Histórico, avanços e desafios: Reflexões sobre os 20 anos da Lei do Refúgio no Brasil. MigraMundo*. <https://migramundo.com/historico-avancos-e-desafios-reflexoes-sobre-os-20-anos-da-lei-do-refugio-no-brasil/>
- Nascimento, D. do (2010). Relações Interétnicas em uma Escola Pública no Sul do Brasil (1951-1964). *Educar em Revista*, 37, 241-257. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200014>
- Negrís, A. (2020). Entre Biopolítica e Necropolítica: Uma questão de poder. *Ítaca*, 36, 79-102. <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/31835/19767>
- Neto, E. P. B., Miorando, T. M., & Pacheco, E. P. (2019). A Exclusão pela Igualdade: A Valorização das Historicidades dos Alunos como Estratégias na busca de Equidade na Escola. In T. M. Miorando, & M. R. G. Mejía (Orgs). [Anais de Artigos] *II Seminário Internacional Migrações e Direitos Humanos* (80-84). Univates. <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/282>
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão professor*. Porto.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2001, 1 maio). Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ed. 142. <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>

- Oliveira, A. C. F. de., & Abrantes, V. V. (2021). Podcasts como um Design Alternativo para o Ensino de Português para Refugiados no Brasil, *Ciranda*, 5(1), 176-187. <https://doi.org/10.46551/259498102021010>
- Oliveira, A. T. R. de (2017). Nova lei brasileira de migração: Avanços, desafios e ameaças. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 34(1), 171-179. <https://doi.org/10.20947/s0102-3098a0010>
- Oliveira, G. F. de., & Silva, C. R. T. (2018). A distribuição do sujeito nulo: Uma análise comparativa entre o português europeu e o português de São Tomé. In J. E. do N. Silva, L. de S. Arruda, D. M. V. Alves, & I. C. de Barros (Orgs.). *Línguas e Culturas: Contatos, Conflitos, Nomadismos* (138-152). Faculdade de Letras. [https://www.academia.edu/42662427/\\_SILVA\\_et\\_al\\_2018b\\_L%C3%ADnguas\\_e\\_Culturas\\_contatos\\_conflitos\\_nomadismos\\_%C3%A0\\_guise\\_de\\_apresenta%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/42662427/_SILVA_et_al_2018b_L%C3%ADnguas_e_Culturas_contatos_conflitos_nomadismos_%C3%A0_guise_de_apresenta%C3%A7%C3%A3o)
- Oliveira, G. M. de (2007). A ‘virada político-linguística’ e a relevância social da linguística e dos linguistas. In D. A. Correa (Org.). *A Relevância Social da Linguística: Linguagem, Teoria e Ensino* (79-93). Parábola Editorial.
- Oliveira, G. M. de (2009). Plurilinguismo no Brasil: Repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, 7, 19-26. <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/bresil7.html>
- Oliveira, G. M. de (2010). O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos da Nova Economia. *Synergies Brésil*, 1, 21-30. <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/bresilSP1.html>
- Oliveira, G. M. de (2013). Política Linguística e Internacionalização: A Língua Portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 409-433. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>
- Oliveira, G. M. de (2016). O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In M. L. O. Alvarez, & L. Gonçalves (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: Especificidades, implicações e ações* (25-43). *Pontes*. <https://docplayer.com.br/31546969-O-sistema-de-normas-e-a-evolucao-demolinguistica-da-lingua-portuguesa-1.html>
- Oliveira, G. M. de., & Altenhofen, C. V. (2011). O in vitro e o in vivo na política da diversidade

- linguística do Brasil: Inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In H. Mello, C. V. Altenhofen, & T. Raso (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil* (187-216). Editora UFMG.
- Oliveira, G. M. de., & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: O bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Ibero-americana de Educación*, 81(1), 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie8113567>
- Outeirinho, M. de F. (2006). A Perspectiva Comparatista no Ensino duma Cultura Estrangeira: Reflexões sobre uma abordagem intercultural. In R. Bizarro (Org.). *Como abordar... A escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (172-177). Areal Editores.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997). Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Parecer CNE/CEB n. 1/2020, aprovado em 21 de maio de 2020 (2020, 5 maio). *Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85191&Itemid=866>
- Parecer CNE/CEB n. 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 (2020, 7 julho). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85191&Itemid=866>
- Parecer CNE/CEB n. 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 (2020, 12 dezembro). *Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85191&Itemid=866>
- Pasche, A. de M. L. (2014). A história da educação por Thomas Ransom Giles. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(3), 205-233.

- <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38900>
- Patarra, N. L., & Fernandes, D. (2011). Desenvolvimento e Migração. In L. M. Chiarello (Org.). *Las Políticas Públicas sobre Migraciones y la Sociedad Civil em América Latina* (160-194). Scalabrini International Migration Network.
- Patarra, N. L. (2012). O Brasil: País de imigração? *Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais. emetropolis*, 3(9), 6-18.  
[http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo\\_pdfs/000/000/008/original/emetropolis\\_n09.pdf?1447896326](http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/008/original/emetropolis_n09.pdf?1447896326)
- Paulo VI, Papa, & Vaticano (1964). *Constituição Dogmática Lumen Gentium sobre a Igreja*.  
[https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vatii\\_const\\_19641121\\_lumen-gentium\\_po.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19641121_lumen-gentium_po.html)
- Pennycook, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In L. P. Moita Lopes (Org.) *Por uma linguística aplicada Interdisciplinar*. Parábola.
- Pereira, G. F. (2017). O Português como Língua de Acolhimento e Interação: A busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, 17(1), 118-134.  
<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248>
- Pereira, J. D. S. (2008). As Representações do “erro” na Aprendizagem da Escrita numa Classe de Alfabetização de Jovens e Adultos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(1), 151-168.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100009>
- Pereira, J. M. (2019). A teoria da necropolítica e a colonialidade no Brasil contemporâneo. [Resenha]. Mbembe, A. Necropolítica. *Horizontes Antropológicos*, 25(55), 367-371.  
<https://journals.openedition.org/horizontes/3977>
- Pereira, T. V., & Oliveira, R. A. A. (2018). Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Revista Avaliação Educacional*, 29(71), 528-553. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.5013>
- Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e formação de professores. In R. Bizarro (Org.). *Como*

- abordar... *A escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (120-132). Areal Editores.
- Pessoa, M. do S. (2010). Educação em Português e Migrações – O caso da Rondônia. In M. H. Ançã (Coord.), & M. J. Grosso (Dir.). *Educação em Português e Migrações* (151-169). Lidel Edições Técnicas.
- Pessoa, M. do S. (2018). Algumas ações de Integração Linguística na Fronteira Rondônia/Bolívia. In M. H. Ançã, & I. Abreu (Orgs.). *Centralidade e Diversidade do Português – Para uma Educação Linguística* (91-105). Universidade de Aveiro. UA Editora.
- Pessoa, R. R. (2011). Formação Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In K. A. da Silva, F. de G. Daniel, S. M. Kaneko-Marques, & A. C. B. Salomão (Orgs.). *A formação de professores de Línguas: Novos Olhares – Volume I* (31-47). Pontes.
- Pessoa, R. R. (2019). Formação de professores/as em Tempos Críticos: Reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In W. Magno e Silva, W. R. Silva, & D. M. Campos (Orgs.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada* (173-186). Pontes.
- Pilleti, C. (2012). *História da Educação*. Contexto.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (15-34). Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (17- 52).Cortez.
- Pires-Santos, M. H. (2004). *O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social*. [Tese de doutorado]. UNICAMP.
- Queiroz, L. (2020). *Decolonialidade e Concepções de Língua: Uma crítica linguística e educacional*. Pontes.
- Quintanilha, K. (2020). Redes e encruzilhadas: Políticas de precarização da condição migrante e lutas sociais para além dos dados. *Conexão Migrante*, 29, 43-51. <https://www.cdhic.org.br/conexaomigrante-edicaoatual>
- Rajagopalan, K. (2013). Política de Ensino de Línguas no Brasil. In L. P. Moita Lopes (Org.). *Linguística*

*Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani* (143-161). Parábola.

- Ramos, N. (2007). Interculturalidade, Educação e Desenvolvimento – O caso das crianças migrantes. In R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (367-375). Areal Editores.
- Ramos, N. (2008). Crianças e famílias em Contexto Migratório e intercultural. Desafios às práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. In N. Ramos, M. da C. Ramos, I. Constantinescu, M. da Penha, L. Coutinho, J. C. Matias, M. T. Almeida, & A. T. Antunes (Coords.). *Educação, Interculturalidade e Cidadania* (53-72). Ed. Milena Press. <http://hdl.handle.net/10400.2/9677>
- Ramos, N. (2009). Diversidade Cultural, Educação e Comunicação Intercultural – Políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Educação em Questão*, 34(20), 9-32. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3941>
- Redin, G. (2016). Direito humano de imigrar e os desafios para construção de uma política nacional para imigrantes e refugiados. In G. Redin, J. M. L. Saldanha, & M. B. O. da Silva. *Direitos Emergentes na Sociedade Global*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Reis, J. (1987). *O Atraso Económico Português em Perspectiva Histórica: Estudos sobre a Economia Portuguesa na Segunda Metade do Século XIX (1850-1930)*. Imprensa Nacional Casada Moeda.
- Reis, R. R. (2011). A política do Brasil para as migrações internacionais. *Contexto Internacional*, 33(1), 47-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-85292011000100003>
- Repetto, M. (2019). O Conceito de Interculturalidade: Trajetórias e conflitos desde América Latina. *Textos e Debates*, 2(33), 69-88. <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5986>
- Reste, C. D. (2015). A Língua Portuguesa que nos une, não deve desvalorizar as línguas maternas que nos diferenciam: Alunos oriundos de países lusófonos numa escola multicultural. In M. H. Ançã, & M. J. Macário (Orgs.). *A Promoção da Língua Portuguesa e a Educação Linguística* (09-25). Universidade de Aveiro. UA Editora.
- Ribeiro, A. do A. (2018). Ensinar Português para Estrangeiros - Uma ação política. [Apresentação]. In A. do A. Ribeiro (Org.). *Português do Brasil para Estrangeiros: Políticas, Formação, Descrição* (7-

13). Pontes.

- Ribeiro, J. (2020). Ensino de Português para falantes de outras línguas: Identidades e [re]invenções em contexto de integração. *Fólio*, 12(1), 507-534. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/issue/view/394>
- Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. *Paidéia*, (4), 15-30. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>
- Ribeiro, S. B. C. (2017). Políticas Linguísticas e Ensino de Língua(s) de Fronteira na Escola. *Organon*, 32(62), 1-17. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.72274>
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/57653/1/188pdf.pdf#page=20>
- Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Editora da Unicamp.
- Rios, T. A. (2011). *Ética e Competência*. Cortez.
- Rikils, F., & Rui, B. G. (2019). O Acesso à Educação como um Direito Humano aos Imigrantes Venezuelanos em Boa Vista. In T. M. Miorando, & M. R. G. Mejía (Orgs). [Anais de Artigos] *II Seminário Internacional Migrações e Direitos Humanos (75-79)*. Univates. <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/282>
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade Cultural e de Linguagens na Escola. In R. Roxane, & M. Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na Escola (11-32)*. Parábola.
- Rojo, R. (2013). Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In R. Roxane (Org.). *Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICs (13-36)*. Parábola.
- Rojo, R., & Melo, R. de (2017). Letramentos Contemporâneos e a Arquitetônica Bakhtiniana. *D.E.L.T.A.*, 33(4), 1271-1289. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/issue/view/1727>
- Ruano, B. P., Francisco, B. F. M., & Gutierrez, M. (2020). Acolhimento Linguístico e Acadêmico — os primeiros passos na UFPR — Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitário (PBMIIH-interno). In J. A. P, Gediél, & T. S. Friedrich (Orgs.). *Movimentos, Memória e Refúgio: Ensaio sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira deMello (ACNUR) na Universidade Federal do*

*Paraná* (32-41). In Verso.

- Russo, K., Mendes, L., & Borri-Anadon, C. (2020). Crianças em situação de Imigração na Escola Pública: Percepções de Docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 256-272. <https://doi.org/10.1590/198053146943>
- Sampaio, T. F., & Santos, D. (2018). A Integração entre a Formação Inicial e a Continuada como um espaço de Autoformação Profissional Permanente. In A. J. Cadilhe, A. R. Garcia-Reis, & T. G. Magalhães (Orgs.). *Formação Docente: Linguagens, práticas e perspectivas* (237-261). Pontes.
- Santos, A. V. dos (2009). A Instituição Escolar como Ambiente de Relações Étnicas: O caso das “Escolas Alemãs” no Sul do Brasil. *ECCOS*, 11(2), 467-486. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786009>
- Santos, A. V. dos (2012). Educação e Colonização no Brasil: As escolas étnicas alemãs. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 538-561. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200012>
- Santos, B. de S. (2005). As oportunidades lusófonas. *Rua Larga*, 7, 48-49. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2007, novembro). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, (79). <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- Santos, B. de S. (2008). Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e de outro. *Travessias*, 6(7), 15-36. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/43227?locale=pt>
- Santos, B. de S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2018). Para uma nova visão da Europa: Aprender com o Sul. In B. S. Santos, & J. M. Mendes (Orgs.). *Demodiversidade. Imaginar novas possibilidades democráticas* (51-72). Autêntica. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004302>
- Santos, B. de S. (2021). *O futuro começa agora: Da pandemia à utopia*. Boitempo Editorial. Edição do Kindle.
- Santos, L. I. S., Precioso, A. L., & Melo, A. M. (2015). Integrando Saberes Teórico-Práticos: Desafios

- e Perspectivas no Trabalho Interdisciplinar no Curso de Letras. *The Specialist*, 36(1), 73-95.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21981/16138>
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas? In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (15-30). Artmed.
- Sá-Chaves, I. (2017). Formação de professores: Vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam? In A. S. Neto, & I. Fortunato (Orgs.). *20 anos sem Donald Schön: O que aconteceu com o professor reflexivo?* (54-81). Hipótese.
- Savedra, M. M. G., & Lagares, X. C. (2012). Política e Planificação Linguística: Conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, 17(32), 11-27. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33029>
- Saviani, D. (2005). *Escola e Democracia*. Ed. Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas aproximações*. Autores Associados.
- Sayad, A. (1998). *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. Edusp.
- Schoffen, J. R., & Martins, A. F. (2016). Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira. *ReVel*, 14(26). <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=41>
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Schueler, A. F. M. de., & Magaldi, A. M. B. de M. (2009). Educação Escolar na Primeira República: Memória, história e perspectivas de pesquisa. *Revista Tempo*, 13(26), 32-55. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>
- Sequeira, R. M. (2012). A Comunicação Intercultural é uma Utopia? In P. Petrov, P. Q. de Sousa, R. L. I. Samartim, & E. J. T. Feijó (Eds.). *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas – Século XX* (303-316). AIL/Através Editora. [https://www.researchgate.net/publication/277126720\\_A\\_comunicacao\\_intercultural\\_e\\_uma\\_utopia](https://www.researchgate.net/publication/277126720_A_comunicacao_intercultural_e_uma_utopia)
- Sequeira, R. M., & Cardoso, S. M. A. (2020). O Professor de Português e o Ensino de Crianças e Jovens Refugiados. *Linguarum Arena*, 11, 53-64.

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/9487>

Severino, F. E. S. (Org.) (2011). *Ética e formação de professores: Política, responsabilidade e autoridade em questão*. Cortez.

Severo, C. G. (2013). A diversidade linguística como questão de Governo. *Calidoscópico*, 11(2), 107-115. <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.01>

Seixas, R. J. S. (2014). *Soberania Hobbesiana e Hospitalidade em Derrida: Estudo de caso da política migratória federal para o fluxo de haitianos pelo Acre*. [Dissertação de mestrado]. Centro Universitário Euroamericano.

Seyferth, G. (1996). Construindo a Nação: Hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In M. C. Maio, & R. V. Santos (Orgs). *Raça, Ciência e Sociedade* (41-58). FIOCRUZ. <https://doi.org/10.7476/9788575415177>

Seyferth, G. (1999). Os imigrantes e a Campanha de Nacionalização do Estado Novo. In D. Pandolfi (Org.). *Repensando o Estado Novo (199-228)*. Fundação Getúlio Vargas. [https://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/142.pdf](https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf)

Seyferth, G. (2004). A ideia de cultura teuto-brasileira: Literatura, identidade e os significados da etnicidade. *Horizontes Antropológicos*, 10(22), 149-197. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832004000200007>

Seyferth, G. (2011). A dimensão cultural da imigração. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 26(77), 47-62. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092011000300007>

Siguan, M. (1996). *A Europa das Línguas*. Terramar.

Silva, F. S. da (2013). *A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira: Questões sobre política linguística em contexto multilíngue*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3995>

Silva, B. H. da., & Lima, C. A. (2019). Reflexões sobre a formação de professores e o Ensino de Português como Língua Adicional e/ou Estrangeira. In S. R. Siqueira, & G. K. Xavier (Orgs.). *Reflexos sobre leitura, língua e sociedade na Educação Básica* (213-231). Litteris. <http://www.cp2.g12.br/blog/portugues/producoes/producoes->

academicas/livros/

- Silva, E. M. C. da., & Sacramento, E. D. (2020). PARFOR/História e a formação de professores: Relatos de experiência em Nova Esperança do Piriá (Pará, 2012-2016). *Revista Internacional de formação de professores*, 5, 1-15. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1646>
- Silva, F. C., & Costa, E. J. (2020). O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 19(1), 125-143. <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>
- Silva, L. A., & Rocha, J. S. L. H. da (2019). Livro Didático de Língua Portuguesa: Um gênero de discurso multimodal. *Leia Escola*, 19(3), 200-210. <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1402>
- Silva, M. A. M. (2020). O que o imigrante traz em sua bagagem? O que ele deixa para trás? In G. Dias, L. Bógus, J. C. A. Pereira, & D. Baptista (Orgs.). *A contemporaneidade do pensamento de Abdelmalek Sayad* (225-246). Editora PUC-SP. <https://www.trama.ufscar.br/a-contemporaneidade-do-pensamento-de-abdelmalek-sayad/>
- Silva, V., & Ançã, M. H. (2018). Integração de Alunos de Português Língua Não Materna no 1º Ciclo do Ensino Básico. In M. H. Ançã, & I. Abreu (Orgs.). *Centralidade e Diversidade do Português – Para uma Educação Linguística* (9-24). Universidade de Aveiro. UA Editora.
- Simões, G. da F., Silva, L. C. da., & Oliveira, A. T. R. de (2017). Apresentação – À guisa de introdução: Imigração venezuelana no Brasil. In G. da F. Simões (Org.). *Perfil Sociodemográfico e Laboral da imigração venezuelana no Brasil* (9-11). Editora CRV. [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/Perfil\\_Sociodemografico\\_e\\_laboral\\_venezuelanos\\_Brasil.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/Perfil_Sociodemografico_e_laboral_venezuelanos_Brasil.pdf)
- Soares, M. P. do S. B. (2020). Formação Permanente de Professores: Um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação & Formação*, 5(1), 151-171. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/issue/view/176>
- Sonai, S. A. (2019). *Representações Sociais de Professores sobre o Ingresso de Imigrantes nas Escolas Públicas do Distrito*

- Federal*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília.
- Sousa, I. V. de (2019). Bakhtin na Prática Pedagógica e no Ensino da Linguagem. In I. V. de Sousa (Org.). *A produção do conhecimento nas Letras, Linguística e Artes* (34-46). Atena.
- Sousa, J. V. de (2007). A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In M. Fonseca, & I. P. A. Veiga (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola* (215-237). Papirus.
- Sousa Júnior, A. M. de., & Rodrigues, A. P. C. (2019). A Palavra e a Relação Eu/Outro na Produção do Saber. In I. V. de Sousa (Org.). *A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguística e Artes* (210-217). Atena.
- Sousa, R. Q. de (2017). Onde fica a Língua Inglesa em Trabalhos Multimodais? Uma Experiência em uma Escola Pública Brasileira. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (231-252). Pontes.
- Souza, A. L. S. (2011). *Letramentos de Reexistência - Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop*. Parábola.
- Souza, J. M. P. de., & Senna, L. A. G. (2016). Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. *Textos e Debates*, 30, 55-68. <http://dx.doi.org/10.18227/2217-1448ted.v2i30.3548>
- Shohamy, E. G. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, 1, 1-10. <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>
- Spinassé, K. P. (2016). Fazendo Política Linguística em Sala de Aula: Ações didático-pedagógicas pela manutenção da Língua Minoritária Hunsrückisch. *ReVel*, 14(26). <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=41>
- Sprandel, M. A. (2015). Marcos legais e políticas migratórias no Brasil. In E. J. do Prado, & R. Coelho (Orgs.). *Migrações e Trabalho* (41-54). Ministério Público do Trabalho.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*.

Sage.

- Sturza, E. R. (2006). *Línguas de Fronteiras e Política de Línguas: Uma história das ideias linguísticas*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270606>
- Taffarel, C. N. Z. (2019). Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. *Formação em Movimento*, 1(2), 600-607. <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/537/837>
- Takaki, N. H. (2017). Futebol, Linguagens e Sociedade. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (25-42). Pontes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Teixeira, A., & Litron, F. F. (2012). O Mangubeat nas aulas de Português: Videoclipe e movimento cultural em rede. In R. Roxane, & M. Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na Escola* (167-198). Parábola. <https://prezi.com/p/ns907vubcis4/o-mangubeat-nas-aulas-de-portugues-teixeiralitron-2012/>
- Tílio, R., & Schlude, V. (2020). Multiletramentos Críticos: Revivendo a construção de sentidos à luz de uma concepção bakhtiniana de linguagem. *The Specialist*, 41(5), 1-19. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/47128/34325>
- Uebel, R. R. G. (2016). O redirecionamento da política externa brasileira para imigrantes e refugiados: O caso da imigração haitiana no início do século XXI. *Revista Estudos Internacionais*, 4(1), 27-44. <https://doi.org/10.5752/P.2317-773X.2016v4n1p27>
- Vázquez, A. S. (2006). *Ética*. Civilização Brasileira.
- Ventura, D., & Illes, P. (2012, 14 abril). Qual a política migratória do Brasil? *Le Monde Diplomatique – Brasil*. <https://oestrangeiro.org/2012/04/14/qual-a-politica-migratoria-do-brasil/>
- Vieira, J. (2019). *É o Mar que une a Língua ou é a Língua que une o Mar?* [Conferência] Semana da Língua Portuguesa. Universidade Taras Shevchenko.

[https://www.academia.edu/39129786/E\\_o\\_Mar\\_que\\_une\\_a\\_Lingua\\_ou\\_e\\_a\\_Lingua\\_que\\_une\\_o\\_Mar](https://www.academia.edu/39129786/E_o_Mar_que_une_a_Lingua_ou_e_a_Lingua_que_une_o_Mar)

- Waldely, A. B. (2016). *Narrativas da “Vida em Fuga”: A Construção Político-Jurídica da Condição de Refugiado no Brasil*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Waldely, A. B. (2018). Vidas em Fuga: Processos de refúgio no Brasil. In L. L. Jubilut, F. de M. D. Frinhani, & R. de O. Lopes (Orgs.). *Migrantes Forçad@s: Conceitos e Contextos* (611-635). Universidade Federal de Roraima. <https://ufr.br/editora/index.php/editais?download=406:migrantes-forcados-conceitos-e-contextos>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. [Conferência] Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala. <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>
- Walsh, C. (2016). Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In V. M. Candau (Org.) *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação “outra”?* 7 Letras.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Abya-Yala. <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>
- Wielewicky, V. H. G. (2017). Narrativas Multimodais e possibilidades para uma Educação Pluralista. In N. H. Takaki, & R. F. Maciel (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (77-88). Pontes.
- Willems, E. (1946). *A aculturação dos alemães no Brasil: Estudo antropológico dos alemães e seus descendentes no Brasil*. Nacional.
- Winder, R. (2005). *Bloody Foreigners: The Story of Immigration to Britain*. Abacus.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., & Lussier, D. (Coord.) (2003). *Médiation Culturelle et Didactique des Langues*. ECML.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Zeichner, K. M. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: Possibilidades e contradições. In R. L. L. Barbosa (Org.). *Formação de educadores – Desafios e perspectivas* (35-55). Editora UNESP.

Zeichner, K. M. (2008a). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. E. Diniz-Pereira, & K. M. Zeichner (Orgs.). *Justiça social: Desafio para a formação de professores* (11-34). Autêntica.

Zeichner, K. M. (2008b). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

## **ANEXO I**

### **Guião de entrevista semiestruturada**

**Tema:** Educação em Contexto Migratório: Desafios para o ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes e/ou Refugiados.

**Entrevistado(a):**

**Objetivo geral:** Analisar a percepção dos professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa (LP) junto a alunos na condição de Imigrantes e/ou Refugiados(I e/ou R) nas escolas públicas do Distrito Federal (DF) a respeito do fenómeno migratório presente nas escolas e o papel da LP e da Formação Continuada de professores na integração de tais estudantes.

**Local:**

**Dia:**

**Horário:**

| BLOCOS   | OBJETIVOS ESPECÍFICOS  | QUESTÕES ORIENTADORAS  | PERGUNTAS DE RECURSO   |
|--|--|--|--|
| <b>Bloco A</b><br><br>Legitimação da entrevista  | Legitimar a entrevista   | Informar o entrevistado sobre o trabalho de pesquisa;<br>Solicitar a colaboração do mesmo para o êxito do trabalho;<br>Assegurar o caráter confidencial das informações fornecidas;<br>Solicitar a autorização para gravação de áudio da entrevista. |  |
| <b>Bloco B</b><br><br>Prática Educativa (especificidades, dificuldades e necessidades) | Compreender as especificidades, dificuldades e necessidades vividas pelos professores que atuam no ensino da LP na rede pública de ensino do DF, no que concerne à Prática Educativa junto a alunos na condição de I e/ou R. | Gostaria que me falasse um pouco de sua experiência profissional;<br><br>E como professor(a) de LP a alunos na condição de I e/ou R.   | Idade;<br>Formação;<br>Tempo de atuação;<br>Fala quais idiomas;<br>Qual foi sua primeira experiência?<br>Os estudantes pertencem a uma turma específica para alunos na condição de I e/ou R ou fazem parte de turmas regulares de ensino?<br>Sendo de turmas regulares, qual o nível ou modalidade de ensino?<br>O(A) senhor(a) já tinha algum conhecimento sobre a temática migratória?<br>Quais as dificuldades encontradas? São dificuldades linguístico-comunicativas ou de formação? A partir das dificuldades relatadas, quais são suas principais necessidades?<br>Recebeu apoio da instituição de ensino (gestores, coordenadores, supervisores, orientadores, equipe multidisciplinar)? |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p><b>Bloco C</b></p> <p>Prática Educativa (Diversidade Linguística)</p> | <p>Compreender de que forma os professores que atuam no ensino da LP na rede pública de ensino do DF desenvolvem suas Práticas Educativas, considerando a Diversidade Linguística presente nas escolas.</p> | <p>Gostaria de saber como o(a) senhor(a) desenvolve sua Prática Educativa considerando a Diversidade Linguística em sua sala de aula</p> | <p>Quais as nacionalidades estão presentes na turma?</p> <p>Poderia fornecer algumas informações biográficas destes estudantes?</p> <p><b>Idade:</b></p> <p><b>Sexo:</b></p> <p><b>País de origem:</b></p> <p><b>Língua Materna:</b></p> <p>Foi realizada alguma conversa com as famílias dos estudantes para entender como se deu o processo migratório familiar?</p> <p>Tempo que vive no Brasil:</p> <p>Formação no país de origem:</p> <p>Profissão no país de origem:</p> <p>Profissão no Brasil:</p> <p>Dentre as nacionalidades presentes na turma, quais apresentam maior facilidade para a aprendizagem da LP? E quais apresentam maior dificuldade? Por que e em que domínio?</p> <p>Quais Materiais Didáticos são utilizados?</p> <p>São atividades elaboradas pelo senhor(a) ou por outros profissionais?</p> <p>Tratando-se de estudantes de turmas regulares de ensino, o Material Didático utilizado com os alunos na condição de I e/ou R é o mesmo utilizado para todos os demais estudantes ou há alguma diferenciação?</p> <p>O(A) senhor(a) considera que o Material Didático utilizado atende as necessidades dos estudantes?</p> <p>O(A) senhor(a) teve acesso a al-</p> |
|--|---|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>algum Material Didático diferenciado que pudesse ser utilizado nas aulas de LP para enriquecer o ensino e a aprendizagem em Contexto Migratório?</p> <p>Qual sua percepção a respeito dos resultados alcançados até o momento, ou seja, considera que as aulas estão contribuindo para a apropriação da LP por parte dos estudantes na condição de I e/ou R?</p> <p>Durante as aulas os estudantes utilizam suas línguas maternas? E uma terceira língua de comunicação (ex: inglês)?</p> <p>O(A) senhor(a) acredita que a utilização da língua materna dos</p> |
|--|--|--|--|

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p><b>Bloco D</b></p> <p>Prática educativa (Diversidade Cultural)</p> | <p>Entender de que maneira os professores que atuam no ensino da LP na rede pública de ensino do DF desenvolvem suas Práticas Educativas considerando a Diversidade Cultural presente nas escolas.</p> | <p>Gostaria que me falasse a respeito das atividades desenvolvidas com a turma em que são trabalhadas as questões envolvendo a Diversidade Cultural;</p> <p>O(A) senhor(a) acredita que a Diversidade Cultural traz mais vantagens ou desvantagens para a Prática Educativa?</p> | <p>Contribuem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explorar as questões culturais dos países de origem dos estudantes;</li> <li>- explorar as questões culturais do Brasil (encontrar semelhanças e diferenças com outros países);</li> <li>- estreitar os laços de amizade, as trocas culturais, o respeito pela diversidade;</li> <li>- motivar algum tipo de conflito ou atitude discriminatória.</li> </ul> |
|---|--|--|---|

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p><b>Bloco E</b></p> <p>Educação Intercultural</p> | <p>Analisar qual a compreensão dos professores que atuam no ensino da LP na rede pública de ensino do DF relativamente à Educação Intercultural.</p> | <p>O(A) senhor(a) poderia dizer o que entende por Educação Intercultural?</p> | <p>O(A) senhor(a) considera que a escola na qual trabalha, são desenvolvidas Práticas Educativas por meio de abordagens interculturais?</p> <p>O(A) senhor(a) considera que sua Prática Educativa como professor de línguas tem uma abordagem intercultural?</p> <p>O(A) senhor(a) acredita que o nível/modalidade de ensino no qual atua oferece maior facilidade ou dificuldade para a implementação de uma proposta de Educação Intercultural, comparado com os outros níveis/modalidades de ensino?</p> <p>Houve ou haverá alguma proposta de integração com atividades culturais coletivas desenvolvidas na instituição em que a temática migratória foi/será abordada?</p> <p>Em relação ao PPP da escola, há alguma abordagem a respeito da presença de estudantes na condição de I e/ou R e a integração dos mesmos por meio de atividades e projetos desenvolvidos na escola?</p> <p>Caso ainda não haja nenhuma menção à temática migratória no PPP da escola, qual a sua percepção sobre uma possível inclusão?</p> <p>O(A) senhor(a) acredita que os estudantes estão sendo integrados à escola?</p> <p>Na sua opinião, quais são os fatores que facilitam ou dificultam a integração dos estudantes na escola?</p> |
|---|--|---|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>A partir de sua experiência na área de atuação junto a alunos na condição de I e/ou R, que sugestões daria para uma atuação educativa intercultural?</p> |
|--|--|--|---|

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p><b>Bloco F</b></p> <p>Mudanças na Prática Educativa</p>      | <p>Entender se a experiência junto a alunos na condição de I e/ou R provocou mudanças na Prática Educativa dos professores que atuam no ensino da LP na rede pública de ensino do DF.</p>                             | <p>O fato de trabalhar com estudantes na condição de I e/ou R gerou alguma mudança (pessoal) na sua visão sobre a temática migratória?</p> <p>E, especificamente em relação à sua Prática Educativa, houve alguma mudança (profissional)?</p>   | <p>Trouxe alguma mudança pessoal?</p> <p>Trouxe alguma mudança profissional?</p>   |
| <p><b>Bloco G</b></p> <p>Formação Continuada de Professores</p> | <p>Entender a percepção dos docentes que atuam no ensino da LP na rede pública de ensino do DF a respeito da Formação Continuada para a Prática Educativa diante do fenômeno migratório atual chegado às escolas.</p> | <p>O(A) senhor(a) se sente preparado(a) para lecionar a estudantes na condição de I e/ou R? Pode me falar um pouco sobre essa questão?</p> <p>No que tange à Formação Continuada, qual a sua percepção a respeito da formação para os professores que atuam junto a estudantes na condição de I e/ou R?</p> | <p>E quanto aos seus colegas docentes, sabe se os mesmos se sentem preparados?</p> <p>Conhece outras instituições públicas do DF que tenham este público matriculado em turmas regulares?</p> <p>E instituições que ofertam turmas de Português específicas para estudantes na condição de I e/ou R?</p> <p>Sabe dizer se os professores receberam alguma formação?</p> <p>Sabe informar se existe alguma proposta de Política Pública, em âmbito local ou nacional, voltada para a Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório?</p> |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p><b>Bloco H</b></p> <p>Experiências de Formação Continuada de Professores</p> | <p>Identificar quais as formações específicas realizadas pelos professores ou que almejam realizar, nomeadamente para o ensino da LP junto a alunos na condição de I e/ou R na rede pública de ensino do DF.</p> | <p>O(A) senhor(a) poderia dizer quais as formações participou?</p> <p>A escola na qual trabalha tratou/trata da temática migratória nos momentos de coordenação pedagógica ou em Formação Continuada no local de trabalho?</p> <p>Saberia dizer se em algum momento a gestão buscou apoio da regional de ensino ou de outros setores da SEEDF em busca de Formação Continuada para esta nova realidade presente na escola?</p> <p>Saberia informar se a gestão procurou apoio de outras instituições como universidades, Ongs, entidades religiosas, em busca de conhecimento e formação?</p> | <p>Qual sua percepção da formação, supriu as principais dificuldades encontradas em sua Prática Educativa?</p> <p>Foi ofertada por qual instituição?</p> <p>Caso não tenha recebido nenhum tipo de formação, qual seria a formação mais apropriada no seu entendimento?</p> <p>Dentre os temas abaixo, qual ou quais seriam de seu interesse?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto Histórico das Migrações;</li> <li>• Leis e Políticas Públicas voltadas para o público na condição de I e/ou R;</li> <li>• Conhecimento de <i>sites</i> de Instituições, como o ACNUR;</li> <li>• Conhecimento de ações desenvolvidas por outras Instituições Educacionais ou da Sociedade Civil junto ao público na condição de I e/ou R;</li> <li>• Sensibilização a respeito da Diversidade Linguística e Cultural e o combate a práticas xenofóbicas;</li> <li>• Conhecimento sobre Práticas de Educação Intercultural;</li> <li>• Formação Específica para o Ensino de PLN.M.</li> </ul> |
|---|--|---|--|

## ANEXO II

## Reflexões Docentes – Grupos “A” e “B”

## Reflexões Docentes – Grupo “A”

| Professores                            | Pessoais   | Profissionais  | Perspectivas Futuras   |
|--|--|--|--|
| <b>Professores Anos Iniciais do EF</b> |  |  |  |
| <b>Bermejo</b>                         | “(…) o quanto é preciso se conscientizar da importância de receber bem esses imigrantes, de acolhimento mesmo.”  | “(…) no sentido de ter o contato com as informações que eu fui buscar mediante o tema (...).<br>(...)<br><br>(...) Ah, e nós temos o parquinho toda quarta-feira. Ela adora! Na semana passada eu dei uma bola. Gente! Ela adora futebol! Ela fica jogando futebol empolgada, você não tem noção!!! Eu fiquei pensando porque na sala ela é tão tímida, como pode isso?! Ela brinca de escorrega com as amigas mais próximas a ela, cava tesouro na areia. Nessa parte tá muito bom! Muito bom é pouco, tá ótima a interação dela.”  | “(…) Assim, ... agora, assim, eu acho que a rede deveria preparar mais os professores para receber, principalmente as crianças, porque elas têm essa dificuldade maior por ser uma mudança de realidade, principalmente se ela vem refugiada.”   |
| <b>Bani</b>                            | “(…) nunca tinha pensado que eu procuraria no mapa o Mali, assim... (...) a maneira de enxergar o outro... (...) 'Nossa, como será que é a história dessa pessoa?’”  | “(…) Eu fiz uma matéria na pós graduação em que a professora falava assim: 'Sai dessa posição! Sai desse pedestal! Você não tem que ficar nele!' E aí a gente falava: 'Que pedestal?' Aí ela falava: 'Esse! De que você sabe tudo!' Então eu busco, assim... uma prática que respeita... (...) respeitar as crianças e ouvir, porque é difícil demais ouvir. A gente tem quase uma euforia de dá conta do currículo...<br>(...)<br><br>(...) Eu penso se eu fosse gestora, esse exercício é muito difícil, porque às vezes a gente fala, fala, fala, fala e aí você pensa o outro lado. Se eu fosse gestora? O que eu faria? O que eu poderia propor pra acabar com esse problema?’” | “Eu acho que um curso seria interessante, mas a convivência mesmo, eu acho que tinha que ser facilitado o acesso pra essas pessoas nas escolas. (...) Eu acho que os espaços de convivência social vão abrindo as brechas pra gente entender o que precisa. (...) a gente precisa pensar sobre esse assunto e refletir como isso aparece nas nossas escolas... na nossa sala de aula.” |
| <b>Padma</b>                           | “(…) a partir do momento que eu reconheci, eu percebi que eu tenho que acolher e isso em mim foi importante. Eu entendi que eu preciso amar! Não é? A partir do momento que a gente percebe e aceita, é muito melhor! (...) eu me sensibilizo por ele. Eu me sensibilizo muito! Eu quero ser aquele algo a mais 'pra' ele. (...) eu já acho que sou capaz, porque eu sempre fujo das séries com alunos especiais, porque eu tenho dificuldade de trabalhar com aquele aluno que fica ali no cantinho.” | “Antes eu buscava atividades diferenciadas para o meu aluno nativo. Agora não, eu tenho que correr atrás de outras coisas. Quando que eu pensei que ia trabalhar o corpo humano com um aluno que não sabe a língua. Eu tenho um aluno que não 'tá' alfabetizado, mas ele sabe o que é braço, o que é perna, então é outra forma de trabalhar...<br>(...)<br>(...) É 'pra' eu socializar esse menino? 'Pra' eu ensinar a língua? Ou 'pra' eu alfabetizar? Porque existe diferenças, né! Ensinar a língua é uma coisa, porque língua os  | “Eu acho que a formação continuada, sem dúvida! Isso porque ela me dará o norte imediato, por isso que é falada continuada. Eu 'tô' ali 'pra' aprender na teoria e na prática.”  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  |   | nossos alunos (brasileiros) sabem. A língua eles sabem, mas não são alfabetizados. Olha que coisa complexa!”  |  |
| <b>Amur</b>                            | “A necessidade que a gente tem... pelo menos eu tenho essa necessidade de sentir que eu 'tô' prestando um serviço de qualidade... e não consigo sentir isso com o meu aluno. E eu não consigo sentir isso com o meu aluno... Eu sinto que eu 'tô' falhando e que o tempo 'tá' passando e ele não 'tá' desenvolvendo, então é um olhar diferente.” | A vontade é de inseri-lo de verdade... Por exemplo, o que eu vejo, um aluno TDAH avançando horrores e não vejo esse avanço com ele. Eu fico chateado... (professor emocionado).<br>(...) Ela (TDAH) passa por vários testes o tempo todo... A família 'tá' sempre aqui... A mãe deixa todo dia.<br>(...) Ahhh, não sei como que eu vou ajudar o outro... eu também 'tô' perdida... Eu não sei ...<br>(...)<br>(...) e o que acontece é que a criança que vem 'pra' mim, ela não sabe escrever a palavra 'garrafa', mas ela sabe o que é uma garrafa. (...) O aluno 'estrangeiro' não sabe nem escrever e nem sabe que o nome disso em português é 'garrafa'. Então como fazer isso? | “(...) é a gente se sensibilizar mesmo. Não sei. Pelo menos olhar 'pra' esse aluno com outros olhos. Eu tinha muita dificuldade quando eu comecei a dar aula. Eu não conseguia ter esse lado afetivo com os meninos e fui percebendo que quando a gente começa a olhar para o aluno diferente, a gente começa a ter resultados diferentes.”  |
| <b>Lomani</b>                          | *   | “(...) eu comecei a me informar mais sobre o país...sobre o que fazer...procurar um jeito de alfabetizar, que foi difícil!”   | “Eu acho que eu deveria... melhorar a minha prática (...) acho que uma formação... Pelo menos uma formação continuada que tivesse na escola.<br>(...) Eu acho que...é...eu acho que a escola...a regional...eu acho que tinha que se preocupar um pouquinho mais com isso...”  |
| <b>Uele</b>                            | “Eu nunca tinha tido contato com alguém que viesse 'pra' cá por querer uma vida melhor e tudo, então quando eu...eu nem sabia que era por esse motivo, só sabia que tinham vindo. Sei lá, a princípio eu pensei que era por questões de trabalho (...). Mas não nesse contexto, de vir porque não quer ficar lá mais (...).”                      | “(...) eu tenho... a minha família é de Pedagogos e tudo, então a gente sempre conversa. (...) É uma mistura do pessoal com o profissional (...). Cada avanço que ela tem, eu falo e eles ficam todos felizes, também.<br>(...)<br>(...) Como é a avaliação dessa criança? Como ela vai ser promovida ou retida? Isso, 'pra' mim, é a pior parte! (...) eu 'tô' vendo que isso 'tá' me tirando o sono...(...) Me incomoda! Porque vai chegar lá no final do ano e, assim, 99% da minha turma vai ser aprovada pelos critérios que são estabelecidos como padrão. Mas e esse caso?”  | “Ah, é buscar! Buscar maneiras diferentes de ensinar e de inserir a criança na sala de aula. De envolver toda a turma com a realidade nova que 'tá' sendo apresentada. De mostrar diferenças...de troca de culturas...de semelhanças e diferenças. Então tudo isso precisa! Não é só a gente colocar a criança lá e 'tá' tudo certo! Falar: 'Oh, veio de tal lugar...' (...) de ensinar uma palavra nova que a pessoa não conheça. O que é isso? O que é uma festa junina? O que é o milho? O que é canjica? Tem isso em outro lugar? É bom? Você gosta? O que você gosta daqui? (...) Nós temos dificuldades imensas com a nossa própria língua, imagine quem 'tá' chegando de fora!” |
| <b>Professores EJA 1º Segmento EJA</b> |   |   |  |
| <b>Artibonite</b>                      | “Eu acho que me fez pensar muito nessa questão do respeito ao outro, de não julgar pela aparência, porque às vezes a gente imagina que é um aluno que 'tá' ali 'pra' ser alfabetizado e não é bem assim, porque como eu falei, são alunos políglotas e que têm toda uma vivência. Acho que me despertou mais 'pra'                                | “É uma filosofia que eu sempre tive 'pra' mim, ou seja, o pior nem é ter a dificuldade 'pra' trabalhar ou lidar com determinada questão, mas não estar aberto a isso, não estar aberto a aprender. Então eu acho que o primeiro passo é ter disposição, abertura, disponibilidade para aprender e para acolher esse outro, porque no final de contas se eu não conseguir, tecnicamente, dominar   | “Não sei se isso sou eu, se é uma postura minha ou se é geral, enfim, mas de achar que estando o aluno na nossa sala, ele é uma responsabilidade exclusivamente nossa como professores e, às vezes, esquecemos de levantar a mão em pedido de socorro 'pra' que a gestão se articule, 'pra' que seja nossa porta voz, 'pra' levar isso 'pra' uma gerência ou 'pra' subsecretaria, enfim, 'pra' onde tiver que levar nesses níveis hierárquicos 'pra'   |

|                  |   |  |  |
|------------------|---|--|--|
|                  | <p>esse lado humano mesmo e de levar em conta que esse indivíduo tem uma história, o sofrimento que ele já passou na saída do país de origem e deixando todas as raízes dele, deixando família muitas das vezes, em busca de uma outra vida aqui. Então é mais voltado para esse lado humano mesmo... (...)</p> <p>(...) Uma coisa que me ocorreu aqui, antes de você terminar, é que é realmente nas situações de desafio que a gente percebe a necessidade, percebe as nossas deficiências, a nossa necessidade de formação naquela área. Quando a gente vê o diferente como problema, a gente estagna e só fica criticando e em sofrimento em relação àquilo. Mas quando a gente reconhece como um desafio, a gente cresce. O outro cresce e aprendemos juntos.”</p> | <p>muito bem as melhores técnicas de ensino do português para um imigrante, mas se houver o acolhimento humano, eu como boa falante do português, por exemplo, minimamente vou conseguir alcançar algumas coisas. E tendo disponibilidade 'pra' aprender e recebendo a formação apropriada, eu acho que dá 'pra' qualificar essa prática.”</p>   | <p>começar a mobilizar as pessoas (...) porque a gente fica lá no nosso mundinho da sala de aula, lidando com as nossas questões práticas, mas carentes de formação.”</p>  |
| <b>Yangtzé</b>   | <p>“A minha visão dos chineses. Essa minha visão mudou! Eu tinha receio do mesmo jeito que eles tinham receio para comigo e para com todos os brasileiros, né! Eu tinha receio com eles. Então a minha visão 'pra' eles é uma visão de acolhimento mesmo. Às vezes eu vejo os meninos (alunos) trabalhando lá na feira dos importados, nossa! Eu me compadeço! Eu vejo o sofrimento deles de estarem aqui nesse país e não serem tão acolhidos. (...) Desculpa, eu sou besta demais e me emocio à toa. Sou uma boba! (choro).”</p>  | <p>“Você sabe que é engraçado (...) eu tenho uma longa carga de trabalho com a educação. Eu trabalhei com educação infantil, com berçário e até me encontrar na alfabetização. Trabalhei na alfabetização em escola particular (...) trabalhei com a EJA, também na alfabetização. E você sabe que uma vez, num curso que eu fiz no início da minha carreira, falava que a visão do não alfabetizado adulto era a mesma visão de você chegar num país como a China! E quando eles vieram, eu falei: 'Meu Deus!' Isso me marcou por muitos anos. E hoje, quando eu vou alfabetizar, eu vejo o meu aluno da mesma forma, porque ele não vê e isso é muito triste. É você ser cego! Isso me incomoda muito! Muito mesmo!”</p> | <p>“(...) tem que ter um olhar, por isso que eu te falo, nós precisamos de um curso que traga a sensibilização de alguns professores. Esses dias nós estávamos conversando na reunião de professores e chegamos a falar de qual poderia ser um projeto para trabalharmos na escola. E aí eu falei que era um projeto de sensibilização da Secretaria de Educação, porque você vê cada brutalidade, cada resposta mal dada, cada falta de educação que o aluno não entra. Às vezes ele vem fazer a matrícula e já é mal tratado ali. Ele não volta! (...) a parte principal para quem trabalha com a EJA, é o receber! É o acolher! Da portaria até a sala de aula, porque ele já sai de casa pensando que é um velho ou uma velha...o quê que uma velha vai fazer na escola! É isso que eles pensam. E às vezes eles vêm com um medo e um anseio tão grande que se em vez dele ser recebido, ele for enxotado, ele volta 'pra' casa. Ele não vem mais 'pra' escola. (...) Se você tem afetividade e você gosta do que você 'tá' fazendo, você vai buscar meios para alcançar aquele aluno, seja de qualquer língua.”</p> |
| <b>Casamansa</b> | <p>“(...) 'pra' mim foi a oportunidade de sonhar 'pra' ir 'pra' lá (risos).”</p>  | <p>“Nunca foi falado e não deve ter acontecido só comigo de jogarem o aluno aqui, porque 'pra' mim era só ele, mas tem um monte. (...) Uma aluna que é da Venezuela, não foi como atividade cultural. Ela deve ter feito tranças porque sabe e pronto. Não foi falado que ela é da Venezuela. Não temos, em termos de países, e isso ainda fica meio que oculto.”</p>  | <p>“(...) o primeiro passo é isso tudo que você me perguntou e não soube responder sobre ele. Acho que primeiro é conhecer mesmo, assim, não só jogar o aluno na sala de aula. (...) Isso é preciso, esse primeiro momento 'pra' que ele se sinta importante. Não ser jogado aqui porque é aqui ele tem que ficar e ele que tem que se encaixar.”</p>  |

|                |  |  |   |
|----------------|--|--|---|
| <b>Orinoco</b> | <p>“(…) faz a gente refletir um pouco pelas dificuldades que às vezes ela (aluna venezuelana) fala que ‘tá’ enfrentando, você acaba refletindo um pouco sobre as questões que ‘tão’ acontecendo lá, as dificuldades que a pessoa passa né! Todos nossos alunos têm problemas terríveis, que se você for conversar com cada um, você chora com a história de cada um. E aí a gente vê que não é só aqui no Brasil, tem as dificuldades que as pessoas passam fora também. Te faz ter uma visão maior dos problemas e vê que em todo lugar tem problemas. (...) Então só de ele não ‘tá’ no país dele já é um pouco mais difícil.”</p> | <p>“(…) aí a gente vai aprendendo. Por exemplo, quando eu falo com ela, eu tento falar um pouco mais devagar, olhando mais nos olhos ‘pra’ ver se ela consegue me compreender melhor, porque muitas vezes se eu falar muito rápido ou ficar de costas, alguma coisa assim, isso dificulta o entendimento. A mesma coisa dela comigo. Eu falo ‘pra’ ela falar mais devagar e pronunciar melhor a palavra ‘pra’ que eu possa compreendê-la.”</p> | <p>“Trabalhar aproveitando a experiência de vida dela e que ela possa relatar mais, falar mais, trazer ‘pra’ gente a vivência dela. (...) Eu fazer com que ela...tirar isso dela né! Fazer ela falar mais, porque ela é bem tímida e introspectiva.”</p>  |
| <b>Autrou</b>  | <p>“(…) a gente acaba ficando mais sensibilizado com essas pessoas... (...) A gente acaba se envolvendo muito, na verdade. (...) Mas não dá...a gente não tem como ignorar. Infelizmente, eu vou te falar que existe momentos que a gente pensa: ‘Ah, mas qual é a minha obrigação com esses alunos que vem lá de outro país?’ Mas você, no fundo, você sabe da sua responsabilidade, seja como educador ou como pessoa...Sei lá, imaginar que poderia ser você chegando lá no país deles. Poderia ser um filho seu...e como que você gostaria que ele fosse recebido e fosse tratado?”</p>  | <p>“(…) Então a gente pensa: ‘Já pensou se eu tivesse esse público como estudante!’ Seria ótimo se eu tivesse esse conhecimento de ensinar...”</p>   | <p>“(…) tentar integrar esses alunos (...) É tentar buscar o máximo de conhecimento, de informação e de formação possível. Até ‘pra’ quebrar esse primeiro gelo, porque quando eles chegam e a gente se depara com a situação, realmente é desesperador! (...) ‘Pra’ eles também! Então é sofrimento dos dois lados, até a gente assentar aquele sentimento primeiro...é complicado!”</p> |

**Reflexões Docentes – Grupo “B”**

| Professores                          | Pessoais  | Profissionais   | Perspectivas Futuras   |
|--------------------------------------|---|---|--|
| <b>Professores Anos Finais do EF</b> |   |   |  |
| <b>Madeira</b>                       | <p>“(…) sempre me coloquei muito no lugar dos imigrantes. Minha família é de imigrantes. Todo mundo, né, do Sul, veio imigrando. Nossa, as histórias que o meu pai conta sobre por que eles imigraram. Então, não! Eu sempre fui muito simpática à questão da imigração.”</p> | <p>“(…) o professor de LP, porque ele tem...como que ele vai passar esse aluno? Se o aluno não sabe...o aluno não consegue fazer uma redação em LP... aí, que nota que ele vai dá ‘pra’ essa redação? Não é língua espanhola! Como do meu aluno, por exemplo, faz as redações dele toda em espanhol! Ou misturando o ‘portunhol’! Então como que eu vou avaliar essa redação? Em ciências não, o que importa é se ele responde, o átomo tal com o átomo tal! Em matemática, a mesma coisa! Geografia, a mesma coisa, ele tem que saber as localizações! Então, enfim, é uma coisa mais prática. E</p> | <p>“(…) eu preciso está melhor preparada ‘pra’ atender esse imigrante. Uma preparação que eu não tenho! Que a escola não tem! Não é nem só eu que não tem, a própria escola não tem. Não consegue oferecer, de fato, um acolhimento de verdade. Porque ‘pra’ mim, o melhor acolhimento é a LP. O aluno tem que saber falar a língua do país onde ele está, onde ele ‘tá’ estudando. Onde ele tem os amigos. Onde ele vai fazer morada, né! E a escola teria que ter esse papel fundamental.”<br/>                 (...) O meu aluno imigrante, ele teria que ser acolhido em contratrino ‘pra’ aprender o português, aprender melhor a comunicação. E eu, como professora, eu teria que ter alguma formação...não sei...alguma coisa ‘pra’ que eu pudesse atender melhor esse meu aluno. (...) teria que ter uma abordagem</p> |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   |   | o meu é muito mais subjetivo, né! Então eu acho, sinceramente, que os outros professores não se importam, porque não tem o que se importar. Eu acho que fica uma carga pesada 'pro' professor de LP. É aí que eu tenho que avaliar se ele sabe LP. E ele não sabe!"   | bem mais séria na questão dos alunos imigrantes. (...) Entre os professores e a própria Secretaria de Educação, porque eu acho que deixa muito a desejar, demais na verdade!"   |
| <b>Chavón</b>                             | "(...) onde estão? (...) ali na rodoviária, ali tem um contingente muito grande desses imigrantes e eu me pergunto o que essas pessoas estão fazendo além de vender esses 'badulaques'. Onde moram? Onde estudam? Qual a perspectiva que eles têm de futuro?" | "(...) um cuidado maior em saber se a matéria 'tá' sendo comunicada de modo eficaz 'pra' eles. É isso que bateu em mim. Será que eles estão conseguindo entender e eu 'tô' conseguindo me comunicar. Sempre eu tenho pedido um <i>feedback</i> a eles."   | "Capacitação! Capacitação no termo mais amplo possível 'pra' essa área."  |
| <b>Bia</b>                                | "(...) o enriquecimento é grande. Eu não tinha alunos 'estrangeiros' e eles são muito muito inteligentes. Eu acho que é um ganho!"  | "(...) É muito pontual, porque enquanto eles 'tão' ali na sala, eu tento falar um pouco mais claro 'pra' eles entenderem, mas mudar a minha forma de trabalhar, eu acho que não! (...) tempo maior 'pra' leitura. Não vou pedir 'pro' menino ir lá na frente e ler, de forma nenhuma. (...) A prova é um pouco maior o tempo, sentar mais na frente, poder usar o celular na hora da prova, coisa que os outros não podem." | "Ah, eu preciso ler mais sobre o país deles. (...) A primeira coisa é aceitá-los e entendê-los."  |
| <b>Jarmuque</b>                           | "(...) Um olhar mais sensível, eu acho. Eu 'tô' mais cuidadosa. É um olhar mais cuidadoso e sensível. Isso me tocou muito! (...) Até então, era uma coisa muito de televisão, muito de jornal, de notícia, mas não tão próximo."                              | "(...) eu tenho me preocupado mais com a questão. Eu tenho me preocupado mais em ler e saber e até 'pra' entender o que se passa com eles e como é que eu posso ajudar. (...) Não é um grupo heterogêneo. Nem dos meus alunos brasileiros e agora com essa inserção de alunos 'estrangeiros', mais heterogêneo ainda."  | "(...) conhecer mais o contexto deles. Conhecer mais a cultura deles. Até 'pra', não vou dizer contrapor, mas 'pra' fazer um paralelo com a nossa cultura, com a nossa linguagem, enfim. Eu acredito que isso ajudaria. (...) eu acho que eu deveria fazer um trabalho mais efetivo, abordando temas que retratem a situação da migração, a situação desse aluno que veio, o contexto, o que o trouxe 'pra' cá, então eu acredito que eu deva fazer esse trabalho e posso fazer. E posso fazer! (...) Provavelmente vou fazer!" |
| <b>Cassai</b>                             | "(...) Não tenho, ainda, conhecimento desse...de toda essa questão do fluxo migratório...De africanos, no caso. (...) Eu tenho vontade de saber como é que é com relação à língua nativa mesmo...da África."  | "(...) A gente tem as aulas de roda de leitura, que é o momento de trazer a prática...de permitir que eles criem histórias e contem histórias. (...) E eles participam. Se envolvem bem."   | "A melhor forma de acolher né!"   |
| <b>Agno</b>                               | "(...) quando você atinge um determinado nível de convívio, que é esse do professor com o aluno, você vê como a pessoa se coloca, a dificuldade e tudo isso...você 'tá' vendo de primeira mão...não tem como você ignorar a dificuldade..."                   | "(...) Meio que se mistura o pessoal com o profissional e não tem como você desvincular. Você 'tá' ali naquela postura de professor e de ser humano vendo a necessidade."   | "Talvez um atendimento...'Pra' minha prática seria muito bom se, pelo menos, eu tivesse algumas orientações gerais sobre como lidar com esse tipo de aluno... (...) Não é um problema de gente qualificada. São professores muito qualificados nas suas devidas áreas e tudo, mas não necessariamente 'pra' esse contexto."   |
| <b>Professores EJA 2º/3º Segmento EJA</b> |   |   |   |
| <b>Pilcomayo</b>                          | "(...) a mente aberta para se colocar no lugar do Outro."   | "(...) eu fiquei mais atento depois do ato de escrever dele ter feito   | "Ter acesso a material didático. E a formação e conhecimento mais aprofundado de alguns aspectos específicos de cada povo, porque a abertura eu já tenho. Não tenho problema,   |

|                |  |   |  |
|----------------|--|---|--|
|                |  | <p>com que eu diminuísse a nota dele, baseado num desconhecimento meu, na minha ignorância. Então isso me deixou mais atento para ao ler textos dos outros, ser mais atento como esse outro escreve. O aluno de português sempre tem que ter isso, tem que escrever, tem que se posicionar. Aí, ou seja, tomar cuidado com isso. E isso despertou em mim a partir dele e a partir dali eu ser mais atento no dia a dia.”</p>                    | <p>porque não tenho preconceito. Conheço a legislação jurídica, então seria mais as questões didáticas mesmo. Como pessoa eu sou aberto e defendo a inclusão e a integração. Seria a metodologia e a pedagogia.”</p>   |
| <b>Drá</b>     | <p>“Eu acho que a gente aprende muito com cada estudante, principalmente com os casos diferentes, né! Eu, por exemplo, não sabia nada sobre legislação de imigração e tal, mas fui dá uma olhada 'pra' poder entender.”</p>  | <p>“(…) a gente sempre cresce um pouco, né! Mas concretamente eu não consigo dizer.”</p>  | <p>“(…) a gente poderia ser preparado, porque essas matrículas se dão bem antes de começar o semestre letivo. A gente tem uma semana de coordenação, uma semana pedagógica quando começa o ano, então a gente já podia 'tá' preparado 'pro' aluno. A gente só conhece o aluno depois…”</p>   |
| <b>Ubanguí</b> | <p>“Tudo muda! Qualquer realidade...Tudo muda se você quiser absorver e quiser que mude. Eu tenho essa visão. Eu aprendo todos os dias, com cada um deles.”</p>  | <p>“(…)Todos são problemáticos! Nenhum aqui 'tá' dentro da faixa etária. Nenhum tem uma família estruturada, bonitinha e feliz de propaganda de margarina! Olha aquele aluno ali, é um aluno usuário de droga dentro da escola. Eu tenho um relacionamento excelente com ele. Olha a figura! Os professores até falam: 'Lá vai o seu queridinho!' Eu falo que eu adoro ele porque ele fala a verdade. É um tratamento de igual para igual.”</p> | <p>“(…) eu acho que antes de mais nada, tem que sensibilizar o professor.<br/>(…) As pessoas hoje são insensíveis e os professores 'tão' dentro dessa categoria.</p>   |
| <b>Libon</b>   | <p>“(…) eu lembro que quando eles chegaram eu ficava olhando e pensando por que eles 'tavam' vindo 'pra' cá, porque aqui também 'tava' tão perturbado. Aqui 'tava' tão complicado. O porquê de vir 'pra' cá né? Ficava me perguntando e tal...E aí, assim, com o tempo que eu fui conhecendo a realidade deles lá e que eu fui fazendo essa comparação... (….) Aqui eu vi, assim, que por mais que eles morassem todos na mesma casa, mas eu acho que eles tinham os direitos humanos mais preservados.”</p> | <p>“Depois que eu comecei a ter esses alunos, eu fiz questão de fazer essa aproximação cultural. (….) Eu achei que foi melhor 'pra' mim do que 'pra' eles (risos). Acho que eu ganhei mais que eles!”</p>   | <p>“(…) Se tivesse preparo e tudo mais...(…) Acho que investir em mim seria bom 'pra' poder...como profissional...com cursos...(…) assim, eu acho que tentar ao máximo incluí-los na dinâmica da sala, pedindo que eles façam relatos de comparação. Tentar quebrar essa barreira da língua, mesmo falando com sotaque, mas tentar dá um espaço 'pra' eles dentro da sala. É bom 'pros' outros alunos. Os outros alunos gostam! Eles gostam! É bom fazer isso e pedir 'pra' que eles falem sobre o país deles. Valorizar a cultura deles! Valorizá-los é bem interessante! E promover! (….) de repente promover atividades que abordem especificamente os países dos alunos que estão matriculados. Do Haiti, da Venezuela, do Equador...vamos trabalhar esses países aqui. Vamos deixar eles mostrarem o que eles têm 'pra' mostrar 'pra' gente.”</p> |