



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Rafaela Pascoal Coelho

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO A
ESTUDANTES MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte
2021

Rafaela Pascoal Coelho

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO A
ESTUDANTES MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho

Área de concentração: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Belo Horizonte
2021

C672f Coelho, Rafaela Pascoal.
Formação de professores de língua portuguesa para o ensino a
estudantes migrantes na educação básica de Minas Gerais / Rafaela
Pascoal Coelho. – 2021.

228 f. : il.

Orientador: Jerônimo Coura Sobrinho.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de
Linguagens, Belo Horizonte, 2021.

Bibliografia.

1. Linguística - Educação. 2. Professores - Formação. 3.
Estudantes estrangeiros. 4. Educação básica - Minas Gerais. I. Coura
Sobrinho, Jerônimo. II. Título.

CDD: 370.71098151

Rafaela Pascoal Coelho

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO A ESTUDANTES MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho – Orientador
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET-MG

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

Prof.^a Dr.^a Leina Cláudia Viana Jucá
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET-MG

Prof.^a Dr.^a Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET-MG

Prof.^a Dr.^a Idalena Oliveira Chaves - (suplente)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV

Dr.^a Liliane de Oliveira Neves - (suplente)
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET-MG

Belo Horizonte, 10 de novembro de 2021.

O presente trabalho foi realizado com apoio parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

À minha mãe, Mercês, minha primeira professora.

AGRADEÇO

À Alexandra Elbakyan, mulher cujos esforços para a democratização do conhecimento possibilitaram não só a realização desta tese, mas também o desenvolvimento científico pelo sul global.

À minha família, Mercês Pascoal, Rodolfo Pascoal, Isabela Moretti e a pequena Olívia, pelo amor incondicional e incentivo constante.

Ao meu companheiro, José Otaviano, com quem partilho a profissão docente, a formação acadêmica e a vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho, pela parceria nos últimos anos e pelos diálogos que contribuíram imensamente para o desenvolvimento desta tese.

Aos professores participantes da pesquisa, pela colaboração e confiança sem as quais este trabalho não seria possível.

Ao CEFET-MG, por se tornar a minha segunda casa e me permitir atuar em ações de ensino, pesquisa e extensão, especialmente à professora Maria Cristina Ramos de Carvalho e aos estagiários da SRI – Carlos, Amanda, Ana Luiza e tantos outros – pelo apoio nas atividades que envolvem o PLA no CEFET-MG.

Aos professores do POSLING e do DELTEC pelos anos de aprendizado e colaboração nos projetos que desenvolvemos juntos.

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz e ao Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, pelas preciosas contribuições e observações em diversos momentos da realização desta investigação.

À Prof.^a Dr.^a Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista, à Prof.^a Dr.^a Leina Cláudia Viana Jucá, à Prof.^a Dr.^a Idalena Chaves e à Dr.^a Liliane Neves, por serem exemplos de dedicação à pesquisa científica e pela generosidade em apreciar esta tese.

Às amigas Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Isabela Bertho Campolina, Fernanda Ricardo Campos, Izabel Cristina Silva Diniz e Ana Paula Andrade Duarte; e aos amigos Brice Agossa, Gérard Nouatin e Arcade Kakpo, pelos anos de partilha, companheirismo e aprendizado.

Às centenas de estudantes e professores com os quais pude dialogar nos cursos de língua portuguesa e de capacitação docente que ministrei, organizei e coordenei nos últimos anos, em especial à Rayana Andrade, Lorrany Mota, Camila Queiroga, Danielle Porto e Andressa Marinho, pelos diálogos profícuos e o trabalho em equipe.

Aos companheiros de INFORTEC, por colaborarem para o fortalecimento das ações em PLA do CEFET-MG.

*“A pesquisa é compartilhamento, ainda que isso, nem sempre, se dê a ver: entre leitor, intérprete, autor, estudioso, pesquisador, professor, tradutor, cientista, artista. Aprende-se, ao fazer, com o outro. O primeiro passo: **aprender a ouvir**. O último: não há o fim das coisas. O mundo é feito de aberturas que se dão para outras.”*

Cássio Hissa

RESUMO

As escolas de Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais têm recebido estudantes de nacionalidades diversas que realizam ou realizaram parte da sua formação escolar em países distintos dos de nascimento ou origem, em contato com sistemas educacionais diversos, utilizando, no processo, suas línguas maternas, línguas estrangeiras, segundas e de herança. Realizou-se um levantamento histórico de normativas e orientações sob quatro temas centrais: o acesso à educação, o estabelecimento e ampliação de um sistema educacional brasileiro, a formação de professores e o ensino de línguas. Nesta investigação de cunho qualitativo, buscou-se responder criticamente a três perguntas iniciais: (1) como se dá a capacitação em serviço dos professores que atendem ao público migrante no contexto da educação básica?; (2) há iniciativas institucionais e não institucionais que auxiliam os professores da educação básica no atendimento a essa demanda?; e (3) em que aspectos a prática dos professores que atuam com o público descrito se aproxima dos pressupostos de Kumaravadivelu (2012) para a formação de professores de línguas? Como recorte desta pesquisa, foram selecionadas as três Superintendências Regionais de Ensino às quais estavam vinculados em maior número os estudantes migrantes no estado, sendo, por ordem: SRE Governador Valadares, SRE Coronel Fabriciano e SRE Metropolitana B, e entrevistados um professor e duas professoras do conteúdo de língua portuguesa vinculados às SREs citadas. A análise das entrevistas apoiou-se na premissa da educação linguística como direito (BRASIL, 1988; 1996) e no modelo para a formação docente KARDS proposto por Kumaravadivelu (2012). Foram identificados aspectos dos contextos pesquisados, perfis dos docentes entrevistados, envolvimento das famílias na vida escolar dos estudantes, estratégias utilizadas pelos professores no atendimento ao público migrante e as necessidades formativas dos professores participantes. Com base nas reflexões contidas neste trabalho, foi possível apontar perfis de estudantes migrantes vinculados à rede de educação básica de Minas Gerais, entre brasileiros nascidos no exterior/naturalizados e estrangeiros; propor orientações a serem consideradas ao propor a formação docente de professores de língua portuguesa que atuam com o público migrante no estado de Minas Gerais; e sugerir indicações para pesquisas futuras que tenham como objeto os processos de ensino e aprendizagem a estudantes migrantes no contexto da educação básica de Minas Gerais.

Palavras-chave: Educação Linguística; Formação continuada; Estudantes migrantes; Educação Básica.

ABSTRACT

The primary and secondary education schools in the Minas Gerais state system have been receiving students from different nationalities who have or have had part of their education in countries other than those where they were born or came from, where they were in contact with diverse educational systems, using, in the process, their native languages, foreign languages, second languages and heritage languages. This research has departed from the outlining of the historical background of regulations and guidelines regarding two central themes: access to education, the establishment and expansion of a Brazilian educational system, teacher's education and language teaching. In this qualitative investigation, we sought to critically answer three initial questions: (1) how is continuing teacher's education developed alongside teachers who work with migrant students in primary and secondary education?; (2) are there institutional and non-institutional efforts that help teachers in primary and secondary education meet this demand?; and (3) in what regards does the practice of the teachers who work with said groups meets the presuppositions put forward by Kumaravadivelu (2012) regarding language teachers' education? The scope of this research focused on the three Regional Education Superintendences (SREs) in which the largest number of migrant students in the state were enrolled, which are, in order: SRE Governador Valadares, SRE Coronel Fabriciano and SRE Metropolitana B. Three Portuguese teachers, working under each of these SREs, were interviewed. The analysis of the interviews was supported by the premise of linguistic education as a right (BRASIL, 1988; 1996) and in the KARDS model for language teacher's proposed by Kumaravadivelu (2012). It was possible to identify aspects of each context under investigation, the profiles of the teachers who were interviewed, the level of engagement displayed by families towards the students' school lives, the strategies deployed by teachers when approaching migrant students, and the teacher's education needs of the research subjects. Based on these findings, it was possible to outline the profiles of migrant students enrolled in the Minas Gerais primary and secondary education system, divided between Brazilians who were born abroad or naturalized, and foreigners; to propose guidelines for efforts of Portuguese teacher's education aimed at those who work alongside the migrant population in Minas Gerais; and to suggest further investigations focused on the teaching and learning processes of migrant students in the context of Minas Gerais's primary and secondary education.

Keywords: Language education; Continued teacher's education; migrant students; primary and secondary education.

RÉSUMÉ

Les écoles d'enseignements primaire et secondaire gérées par l'État du Minas Gerais accueillent des élèves de différentes nationalités qui ont fait ou font une partie de leur scolarité dans des pays autres que ceux de leur naissance ou de leur origine, en contact avec des systèmes éducatifs différents, utilisant au passage leurs langues maternelles, des langues étrangères, secondes, et/ou d'héritage. Un inventaire historique des normes et directives a été réalisé à partir de quatre principaux thèmes : l'accès à l'éducation, l'implantation et l'extension d'un système éducatif brésilien, la formation des enseignants et l'enseignement de langues. À caractère qualitatif, la présente recherche a eu pour objectif de répondre aux trois questions initiales suivantes : (1) Comment se déroule la formation des enseignants de langue portugaise qui travaillent avec des élèves migrants dans les enseignements primaire et secondaire ? (2) Quelles sont les initiatives formelles et non-formelles qui aident ces enseignants à répondre à cette demande ? (3) Dans quelles perspectives la pratique des enseignants qui travaillent avec ce public est-elle proche des considérations théoriques de Kumaravadivelu (2012) pour la formation des enseignants de langues ? Pour répondre à ces questions, nous avons sélectionné les trois Surintendances (ou Circonscriptions) Régionales de l'Éducation (SRE) auxquelles est rattaché le plus grand nombre d'élèves migrants dans ledit État, selon l'ordre suivant : SRE Governador Valadares, SRE Coronel Fabriciano et SRE Metropolitana B (ou deuxième subdivision de la région de la capitale, Belo Horizonte). Aussi avons-nous eu un entretien avec un enseignant et deux enseignantes intervenant chacun(e) dans une des trois SRE. L'analyse des entretiens s'est basée sur le thème de l'Éducation, plus précisément, l'Éducation aux langues comme étant un droit (BRASIL, 1988 ; 1996) et sur le modèle KARDS de formation des enseignants proposé par Kumaravadivelu (2012). Le développement de la thèse a permis d'identifier les caractéristiques des contextes étudiés, le profil des enseignants interviewés, la participation des familles à la vie scolaire des élèves migrants, les stratégies utilisées par les enseignants pour assister ces élèves et les besoins de formation des enseignants qui travaillent dans les contextes ayant fait l'objet de cette étude. En outre, les réflexions contenues dans cette recherche nous ont également permis de mettre en évidence le profil des élèves migrants inscrits dans les écoles d'enseignements primaire et secondaire de l'État du Minas Gerais, parmi les Brésiliens nés à l'étranger ou naturalisés et les étrangers. Enfin, nous avons fait des propositions au profit de la formation des enseignants de la langue portugaise qui travaillent avec les élèves migrants dans l'État du Minas Gerais et des suggestions ayant pour objet les processus d'enseignement et l'apprentissage des élèves migrants en formation dans les écoles d'éducation primaire et secondaire dans ledit État.

Mots-clés : Éducation aux langues; Formation continue des enseignants; Élèves migrants; Enseignements primaire et secondaire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Quantidade de estudantes migrantes na educação básica por UF	23
Figura 2	- Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (Grupo 1 do indicador de adequação da formação docente) nos anos finais, por município – Brasil – 2020	75
Figura 3	- Mapa das mesorregiões de Minas Gerais	95
Figura 4	- Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais	97
Figura 5	- Perguntas do questionário baseadas no modelo KARDS	102
Figura 6	- Perfis de estudantes migrantes presentes nas escolas mineiras de acordo com os participantes	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Estudantes estrangeiros e brasileiros nascidos no exterior/ naturalizados por SRE em 2019	98
Quadro 2	- Estudantes migrantes vinculados à SREGV em 2019	105
Quadro 3	- Estudantes migrantes vinculados à SRECF em 2019	108
Quadro 4	- Estudantes migrantes vinculados à SREMB em 2019	111
Quadro 5	- Público antedido por P1 – SREGV	117
Quadro 6	- Público antedido por P2 – SRECF	118
Quadro 7	- Público antedido por P3 – SREMB	119
Quadro 8	- Contexto social de emigração por P1 – SREGV	123
Quadro 9	- Relação família-escola por P1 – SREGV	124
Quadro 10	- Relação família-escola por P2 – SRECF	125
Quadro 11	- Relação família-escola por P3 – SREMB	125
Quadro 12	- Ações de acolhimento oferecidas pelas escolas por P1 – SREGV	128
Quadro 13	- Ações de acolhimento oferecidas pelas escolas por P2 – SRECF	128
Quadro 14	- Ações de acolhimento oferecidas pelas escolas por P3 – SREMB	128
Quadro 15	- Comparação entre estudante de AEE e estudante migrante por P3 – SREMB	129
Quadro 16	- Demanda extraescolar por P3 – SREMB	132
Quadro 17	- Dever de integração por P2 – SRECF	139
Quadro 18	- Dever de integração por P3 – SREMB	140
Quadro 19	- Necessidades linguísticas dos estudantes por P1 – SREGV	141
Quadro 20	- Necessidades linguísticas dos estudantes por P2 – SRECF	142
Quadro 21	- Lidando com necessidades dos estudantes por P2 – SRECF	143
Quadro 22	- Comparação entre línguas por P1 – SREGV	144
Quadro 23	- Comparação entre línguas por P2 – SRECF	144
Quadro 24	- Motivação por P2 – SRECF	145
Quadro 25	- Motivação por P3 – SREMB	146

Quadro 26	Autonomia por P1 – SREGV	147
Quadro 27	Autonomia por P3 – SREMB	148
Quadro 28	- Estratégias de ensino por P1 – SREGV	150
Quadro 29	- Estratégias de ensino por P2 – SRECF	151
Quadro 30	- Estratégias de ensino por P3 – SREMB	151
Quadro 31	- Apoio em LE para resolução de impasses na comunicação por P2 – SRECF	152
Quadro 32	- Papel da língua estrangeira na mediação da comunicação por P1 – SREGV	153
Quadro 33	- Papel da língua estrangeira na mediação da comunicação por P2 – SRECF	153
Quadro 34	- Papel da língua estrangeira na mediação da comunicação por P3 – SREMB	154
Quadro 35	- Realidade (não) ideal por P1 – SREGV	156
Quadro 36	- Realidade (não) ideal por P2 – SRECF	156
Quadro 37	- Realidade (não) ideal por P3 – SREMB	156
Quadro 38	- (des)amparo por P1 – SREGV	157
Quadro 39	- (des)amparo por P2 – SRECF	159
Quadro 40	- (des)amparo por P3 – SREMB	160
Quadro 41	- (falta de) Capacitação por P1 – SREGV	162
Quadro 42	- (falta de) Capacitação por P2 – SRECF	163
Quadro 43	- (falta de) Capacitação por P3 – SREMB	163
Quadro 44	- Saberes necessários ao professor por P1 – SREGV	165
Quadro 45	- Saberes necessários ao professor por P2 – SRECF	166
Quadro 46	- Saberes necessários ao professor por P3 – SREMB	166
Quadro 47	- Preparo para atuar com estudantes migrantes por P1 – SREGV	167
Quadro 48	- Preparo para atuar com estudantes migrantes por P2 – SRECF	168
Quadro 49	- Preparo para atuar com estudantes migrantes por P3 – SREMB	168
Quadro 50	- Sobre a experiência de lecionar para estudantes migrantes por P1 – SREGV	168
Quadro 51	- Sobre a experiência de lecionar para estudantes migrantes por P2 – SRECF	169
Quadro 52	- Sobre a experiência de lecionar para estudantes migrantes por P3 – SRECF	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Quantidade de matrículas de alunos da educação básica por nacionalidade	23
Tabela 2	- Quantidade de docentes de Língua Portuguesa em atuação na rede estadual de ensino de Minas Gerais por ano	78
Tabela 3	- Quantidade de imigrantes por mesorregião e por faixa etária	93
Tabela 4	- Origem dos estudantes migrantes vinculados à SREGV – maior recorrência	107
Tabela 5	- Origem dos estudantes migrantes vinculados à SRECF – maior recorrência	109
Tabela 6	- Origem dos estudantes migrantes vinculados à SREMB – maior recorrência	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> (indicador 16a – Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2016-2020	76
Gráfico 2	- Percentual de docentes com formação continuada (indicador 16b – Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2016-2020	77
Gráfico 3	- SREs com maior número de estudantes internacionais e brasileiros nascidos no exterior/ naturalizados	100
Gráfico 4	- Porcentagem de estudantes por origem com maior recorrência – SREGV	107
Gráfico 5	- Porcentagem de estudantes por origem com maior recorrência – SRECF	110
Gráfico 6	- Porcentagem de estudantes por origem com maior recorrência – SREMB	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AMPPLIE – Associação Mineira de Professores de Português como Língua Estrangeira
ATB – Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CBC – Currículo Básico Comum
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG
CFE – Conselho Federal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNIg – Conselho Nacional de Imigração
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados
COMITRATE – Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo
CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais
DEDC – Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (do CEFET-MG)
DELTEC – Departamento de Linguagem e Tecnologia
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FEB – Força Expedicionária Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFORTEC – Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia
L1 – Primeira Língua
L2 ou LS – Segunda Língua
LAc – Língua de Acolhimento
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua(s) Estrangeira (s)
LH – Língua de Herança
LM – Língua Materna
LP – Língua Portuguesa
LSF – Linguística Sistemática Funcional
MTb – Ministério do Trabalho
OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais
OBMinas – Observatório de Migração Internacional do Estado de Minas Gerais
P1 – Participante 1
P2 – Participante 2
P3 – Participante 3

PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-LP – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa
PEC-G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G
PET – Plano de Estudo Tutorado
PLA – Português como Língua Adicional
PLAc – Português como Língua de Acolhimento
PLE – Português como Língua Estrangeira
PLH – Português como Língua de Herança
PLM – Português como Língua Materna
PNE – Plano Nacional de Educação
REANP – Regime Emergencial de Atividades Não Presenciais
RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEDPAC/MG – Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania de Minas Gerais
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar
Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SJMR – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SREGV – Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares
SRECF – Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano
SREMB – Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B
SRI – Secretaria de Relações Internacionais (do CEFET-MG)
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UnB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

GUIA UTILIZADO PARA TRANSCRIÇÃO¹

Símbolo	Descrição	Exemplo
...	Utilizado quando o participante faz pausas para organização do pensamento ou reformulação da fala.	“ficava um pouco limitado, porque eu tinha que olhar a maioria, tinha que olhar aqueles... sabe quando você fica equilibrando pratos? Eu fiquei assim.” (relato de P1)
[...]	Utilizado quando a pesquisadora suprime, nos excertos, trechos dispensáveis para a análise proposta.	“Uma família que quer que seu filho tenha sucesso, ela tá ali do lado, por mais que os pais sejam ocupados. [...] Se você tem o suporte familiar, você vai embora” (relato de P2)
[CITA...]	Utilizado quando parte da fala do participante foi suprimida, na transcrição das entrevistas, uma vez que o participante cita pessoas, situações, informações, ou realiza comentários de cunho pessoal que não são objeto de análise e/ou podem levar à sua identificação.	“a primeira vez que chegou pra mim, no primeiro ano do Ensino Médio, uma haitiana, [CITA RELATO FAMILIAR], no momento ela não falava nem uma palavra em Português.” (relato de P3)
[informação em texto]	Utilizado, nos excertos, para acrescentar referências essenciais para a contextualização de falas.	“primeiro tento ver de onde que ele [estudante] veio, geralmente ou é Portugal, ou Estados Unidos, né?” (relato de P1)
palavras negritadas	Utilizadas, como grifos meus, quando há a necessidade de destacar trechos principais nos excertos.	“ O coordenador tenta, coitado, ali, mas é você com você mesmo. Porque é uma situação que dentro de linhas gerais ocorre pouco, bem pouco, mas ocorre.” (relato de P2)

¹ Parâmetros adaptados de Marcuschi, 2000.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - O DIREITO À EDUCAÇÃO	33
1.1 Educação e direito: de 1824 aos dias de hoje	33
1.2 Educação linguística	58
<i>1.2.1 Visões de língua e linguagem em documentos orientadores</i>	59
<i>1.2.2 A falta de informações sobre as línguas comuns aos estudantes de MG</i>	63
<i>1.2.3 Modalidades de ensino de línguas</i>	64
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	73
2.1 Dimensão da categoria e formação docente no Brasil	73
2.2 Dimensão da categoria e formação docente em Minas Gerais	78
2.3 Formação de professores de línguas e as contribuições de Kumaravadivelu	82
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	93
3.1 Tipificação da Investigação	93
3.2 Recorte dos contextos investigados	94
3.3 Instrumento para geração de registros	101
3.4 Procedimentos de geração de registros	102
3.5 Caracterização dos contextos educacionais	104
<i>3.5.1 SRE Governador Valadares</i>	105
<i>3.5.2 SRE Coronel Fabriciano</i>	108
<i>3.5.3 SRE Metropolitana B</i>	110
3.6 Os Participantes	113
<i>3.6.1 Participante 1 – SRE Governador Valadares</i>	113
<i>3.6.2 Participante 2 – SRE Coronel Fabriciano</i>	114
<i>3.6.3 Participante 3 – SRE Metropolitana B</i>	115
CAPÍTULO 4 - ANÁLISES DOS REGISTROS	116
4.1 Relatos e análises	116
<i>4.1.1 Público atendido pelos docentes e contexto social</i>	117
<i>4.1.2 Relação família-escola, ações de acolhimento e demandas extraescolares</i>	124
<i>4.1.3 Necessidades linguísticas dos estudantes</i>	141
<i>4.1.4 Motivação e autonomia dos estudantes</i>	145

4.1.5	<i>Estratégias de ensino</i>	149
4.1.6	<i>Realidade (não) ideal, (des)amparo e (falta de) capacitação</i>	155
4.1.7	<i>Aspectos identificados nas análises</i>	170
4.1.8	<i>Orientações para a formação continuada de professores de LP</i>	172
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
	APÊNDICES	194

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como tema a formação e prática de professores de língua portuguesa que atuam na educação básica e tiveram a experiência de lecionar para turmas regulares que contaram com a presença de estudantes migrantes¹ matriculados na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Este trabalho tem por objeto a discussão sobre aspectos relacionados à formação docente continuada e ações que visam apoiar e/ou preparar esses profissionais para atuar com estudantes migrantes falantes de outras línguas, ou de variações da língua portuguesa que não a brasileira, que estão inseridos em um contexto escolar majoritariamente composto por falantes de Português do Brasil como Língua Materna – PLM.

A presença de migrantes vem crescendo consideravelmente no Brasil e, de 2011 a 2018, o Brasil registrou cerca de 772.200 solicitações de entrada e permanência considerando todos os amparos legais (CAVALCANTI *et al.*, 2019). O movimento de migrações das últimas décadas, motivado por diversos fatores como crises econômicas e conflitos armados, tem chamado a atenção da administração pública e culminou na criação do Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE², por meio da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (BRASIL, 1997). O Comitê conta com a participação do Governo Federal, a sociedade civil e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR³. Em 2013, o Ministério do Trabalho⁴ – MTb, o Conselho Nacional de Imigração – CNIg e a Universidade de Brasília – UnB idealizaram o Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, que se propõe a “ampliar o conhecimento sobre os fluxos migratórios internacionais no Brasil, mediante estudos teóricos e empíricos, e apontar estratégias para a inovação social de políticas públicas dirigidas às migrações internacionais” (OBMIGRA, 2018).

¹ Adota-se neste trabalho o termo “estudantes migrantes” para designar estudantes de nacionalidades diversas que realizaram ou realizam parte da sua formação escolar em países distintos dos de nascimento ou origem, em contato com sistemas educacionais diversificados, utilizando línguas estrangeiras, segundas, de herança e/ou suas línguas maternas no processo.

² <http://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/conare/> Acesso em: 28 ago. 2021.

³ <http://www.acnur.org/portugues/> Acesso em: 28 ago. 2021.

⁴ O Ministério do Trabalho foi criado no Brasil em 1930 pelo Presidente Getúlio Vargas, funcionando durante 88 anos. Com a posse do Presidente Jair Bolsonaro, o Ministério foi extinto pela Medida Provisória n.º 870, de 1 de janeiro de 2019. As atribuições da pasta foram divididas entre outros Ministérios, ficando os assuntos de trabalho e emprego sob responsabilidade do Ministério da Economia e as questões de migração a cargo do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Em Minas Gerais, é possível observar grande fluxo de migrantes em todas as 12 mesorregiões⁵ do estado. O “Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais”, elaborado pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania – SEDPAC/MG, aponta, com base nos dados do Censo de 2010, a presença de 16.549⁶ pessoas naturais de outros países (SOUZA; DURÃES; JUNIOR, 2017, p. 109). Houve também a implementação do Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo, o COMITRATE⁷, que se deu com o intuito de possibilitar melhores condições de atendimento às pessoas que encontram no estado um local para se estabelecer.

Ainda em âmbito estadual, destaca-se a idealização do Observatório de Migração Internacional do Estado de Minas Gerais – OBMinas⁸, resultado da parceria celebrada entre a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas e diversas instituições, com o intuito de registrar os movimentos migratórios no estado, bem como prestar auxílio aos migrantes no que diz respeito à atenção aos direitos básicos e qualidade de vida.

Outras iniciativas podem ser destacadas, principalmente na capital mineira, como o apoio oferecido pelo extinto Centro Zanmi⁹, hoje incorporado ao escritório de Belo Horizonte do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados – SJMR; e a iniciativa da Cáritas Minas Gerais¹⁰, organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

A partir da identificação de uma demanda crescente por cursos de língua para atender ao público migrante, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG apoiou-se em iniciativas semelhantes já em atividade no país, como o curso do SJMR. O CEFET-MG oferece, desde 2016, cursos de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento¹¹ – PLAc para migrantes, refugiados e portadores de visto humanitário. O

⁵ Um mapa do estado com a divisão por mesorregiões está disponível adiante. Ver: Figura 3, p. 95.

⁶ Cabe ressaltar que há uma inconsistência nos números retratados na Tabela 1 do referido diagnóstico (SOUZA; DURÃES; JUNIOR, 2017, p. 109), que aponta a presença de estrangeiros segundo gênero, sendo 10.236 do sexo masculino, e 6.313 do sexo feminino, o que totaliza 16.549, e não 16.550 como visto na tabela.

⁷ <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/minas-gerais-cria-comite-de-atencao-ao-migrante-refugiados-e-apatridas>

⁸ <http://www.revista.pucminas.br/materia/integracao-facilitada/> Acesso em: 28 ago. 2021.

⁹ <https://www.facebook.com/sjmrbelohorizonte> Acesso em: 28 ago. 2021.

¹⁰ <http://caritas.org.br/> Acesso em: 28 ago. 2021.

¹¹ O processo de elaboração e implementação do primeiro curso de PLAc do CEFET-MG está descrito na dissertação de mestrado intitulada “Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros: Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes” (CRUZ, 2018).

curso PLAc teve início a partir de um Projeto de Extensão Universitária idealizado por pesquisadoras e pesquisadores atuantes na área de Português como Língua Estrangeira – PLE membros do Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia – INFORTEC e proposto pela Secretaria de Relações Internacionais – SRI, sendo aprovado pela Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário – DEDC. Em 2020, foi criado o Programa de Português como Língua Estrangeira e o curso passou então a fazer parte da iniciativa. O Programa abarca as ações de ensino, avaliação, pesquisa, formação docente e eventos na área de PLE organizadas pela Instituição, e encontra-se atualmente vinculado à DEDC, sob responsabilidade da SRI e do Departamento de Linguagem e Tecnologia – DELTEC.

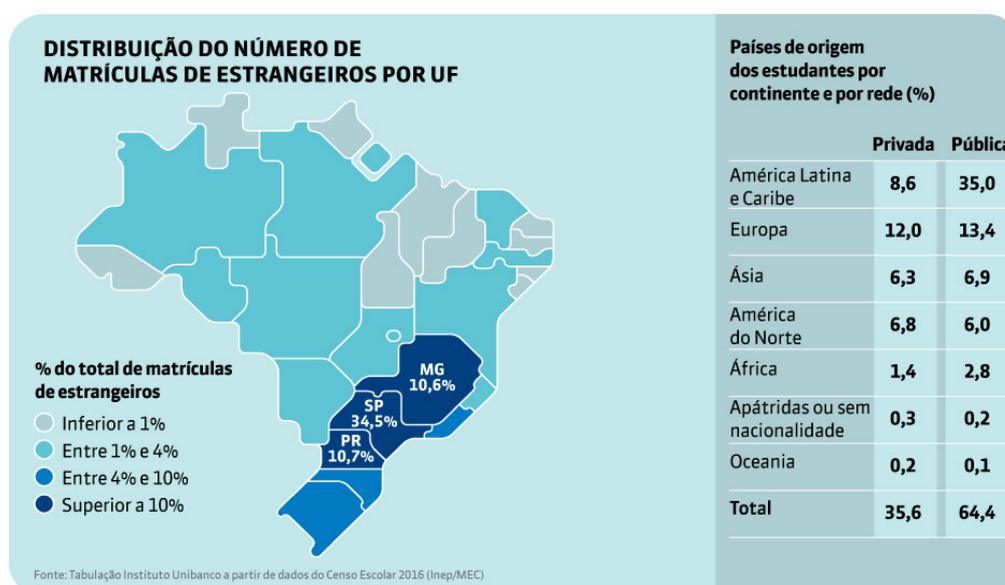
Atuando nas ações de PLE desde o ano de 2013, tive a oportunidade de contribuir para a implementação do projeto PLAc. No ano de 2016, ofertei, como formadora, dois cursos de extensão para capacitação docente focados no planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, tendo, entre os capacitandos, membros da comunidade do CEFET-MG como alunos, professores e técnicos administrativos que compunham a equipe que atuaria no primeiro semestre do curso PLAc, da instituição, bem como membros da comunidade externa, sendo esses voluntários do curso PLAc e demais profissionais envolvidos em outros contextos de ensino de língua portuguesa. Em 2017, passei a atuar na coordenação didático-pedagógica e como docente do curso de língua; ministrei, também, um curso de formação docente sobre a elaboração de materiais didáticos para esse contexto de ensino. Durante minha atuação na atividade, tive contato com muitas famílias migrantes que procuravam o curso e foi possível perceber que grande parte das crianças e jovens em idade escolar estavam matriculadas em escolas das redes públicas, o que foi um dos pontos de partida para a proposição deste trabalho.

De acordo com a tabulação de dados do Censo Escolar de 2016, realizada pelo Boletim Aprendizagem em Foco¹² (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 3), de 2008 a 2016, é possível observar um aumento considerável – 112% – no número de matrículas de estudantes migrantes na educação básica por todo o país. Apesar de não apontar etapas metodológicas que permitam compreender como a tabulação dos dados do Censo foi proposta – como apresentar apenas as categorias “pública” e “privada”, sem determinar

¹² Trata-se de um boletim organizado pelo Instituto Unibanco e que tem como objetivo “aprofundar os debates sobre o contexto educacional brasileiro e colocar em pauta temas relevantes para a discussão de políticas públicas”. A edição de n.º 38, de fevereiro de 2018 apresenta, na seção Equidade, texto intitulado “O papel da gestão no acolhimento a alunos imigrantes”. O Instituto Unibanco apoia projetos de gestão desenvolvidos por escolas de educação básica em vários estados, como o Projeto Jovem de Futuro.

qual(is) rede(s) pública(s) ou privada(s) os dados consideram –, o fato é que, de acordo com o material, uma parcela notável dessas crianças e adolescentes encontra-se regularmente matriculada nas redes públicas de educação básica, e Minas Gerais seria responsável por acolher 10,6% do total desse público, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 1 – Quantidade de estudantes migrantes na educação básica por unidade federativa



Fonte: Instituto Unibanco, 2018, p. 3

A publicação supracitada apresenta, ainda, dados relacionados à origem dos estudantes estrangeiros, propondo um detalhamento “continente x rede”. Porém, o material não é claro quanto aos critérios adotados na tabulação acerca do que se considera um “estrangeiro”. Poderia o local de nascimento do estudante ser o único parâmetro para determinar que se trata de um “estrangeiro” e categorizá-lo assim para que todos tenham o mesmo tipo de atendimento nas escolas? As considerações apresentadas no decorrer deste trabalho apontam que não. Tendo em vista as características culturais, sociais e econômicas de Minas Gerais, essa lacuna de informação – o que determina que um estudante seja considerado estrangeiro? – dá origem a outro ponto de partida para a proposição desta investigação: em um estado como MG, conhecido pelo seu histórico de migrações, quais são os perfis de estudantes migrantes atendidos pelas escolas públicas?

É importante ressaltar que Minas Gerais possui uma particularidade no que diz respeito a fluxos migratórios: é notório o grande volume de mineiros que emigram para a América do Norte e Europa em busca de melhores condições de vida (GERBELLI & BILÓ, 2015). No estado, principalmente nos municípios que compõem a mesorregião do Vale do Rio Doce, há uma tradição de emigração e longe vai a fama da região por isso. A cidade de Governador Valadares destaca-se pelas histórias de cidadãos que buscam, desde a década de 1960, os Estados Unidos da América, e mais recentemente, países da Europa como Portugal e Espanha para viver (GERBELLI & BILÓ, 2015; GUIMARÃES, 2020). Sobre o fenômeno, Assis (2002) explica:

Devido ao grande fluxo de valadarenses para o exterior, principalmente para os Estados Unidos, a emigração extrapolou as vidas dos emigrantes, passando a fazer parte da vida cotidiana da cidade. [...] Além disso, não é raro encontrar duas senhoras conversando num supermercado sobre os filhos que estão nos Estados Unidos – se casaram ou não, como vai o trabalho, os dólares – como se emigrar fosse uma experiência “natural”, como se os Estados Unidos não fossem a 8.000 milhas de distância (ASSIS, 2002, p. 11).

Apesar da colocação da autora, que investigou cartas de emigrantes valadarenses e seus familiares, para quem convive com valadarenses e possui vínculos familiares e afetivos na cidade, há a certeza de que o processo migratório não é estabelecido de maneira tão simples. Como sugere o próprio título do trabalho conduzido por Assis (2002) – “Estar aqui, estar lá...” –, a presumida naturalidade com que alguns valadarenses tratam a situação abarca, como nos relatos das cartas coletadas pela autora, uma condição que permite vivenciar a experiência da emigração e, ao mesmo tempo, estar em contato com o local de origem, mantendo sempre acesa a certeza de um dia retornar à família e à cidade. A partir desse ponto, é importante discutir a situação dos “retornados”¹³.

Há, em Governador Valadares, pessoas que emigraram em períodos sociais diversos. De acordo com o trabalho desenvolvido por Assis (2002), é possível encontrar no contexto de emigração homens e mulheres com estados civis distintos e motivações variadas:

¹³ Aqui, o termo retornados é utilizado como em grande parte das produções acadêmicas sobre valadarenses: para designar pessoas que emigraram em condições sociais e legais diversas e, por algum motivo, voltaram ao Brasil, o que amplia o conceito adotado pela ACNUR de que retornados são “pessoas que tiveram o status de refugiados e solicitantes de refúgio, e que retornam voluntariamente a seus países de origem” (ACNUR, 2021).

Os homens solteiros emigraram sozinhos e atualmente estão casados, os emigrantes casados deixaram as mulheres, mas em alguns momentos de sua permanência nos Estados Unidos levaram suas esposas para dar uma força. As mulheres emigraram, em sua maioria, para acompanhar os maridos ou namorados, mas é importante destacar também [que] se encontram nesse universo mulheres que migraram sozinhas para se tornarem independentes (ASSIS, 2002, p.19).

Como história que se repete em diversas cidades do Vale do Rio Doce, muitos emigrantes acabam por se casar ou levar os cônjuges que ficaram no Brasil, têm filhos e, após alguns anos, retornam ao Brasil com a família, o que resulta em um grande número de brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados.

Dada a minha origem, Governador Valadares, cidade do leste mineiro onde nasci e, entre idas e vindas, passei grande parte da infância e juventude, convivi de perto com a experiência da migração. Tenho familiares próximos, amigos e vizinhos que se aventuraram em países estrangeiros em busca de oportunidades de trabalho. Na escola, a história se repetia: eram recorrentes as situações de colegas de classe nascidos em outros países cuja família vivera anos no exterior regressando posteriormente ao Brasil, ou de colegas que emigraram ainda bebês com suas famílias e retornaram a Valadares alguns anos depois. Como pesquisadora, percebo que os registros desta pesquisa reiteram situações com as quais tive contato durante minha vida escolar e confirmam que, apesar de não haver registro em pesquisas da área de Linguagens sobre os perfis de estudantes migrantes que Minas Gerais recebe, esse tipo de situação não é nova no estado, e sim uma constante em escolas mineiras, especialmente nos contextos educacionais descritos nesta tese.

Portanto, há uma compreensão, neste trabalho, de que o atendimento a alunos falantes de outras línguas não deve, no estado de Minas Gerais, ser resumido a estudantes de famílias estrangeiras que tenham vindo de países diversos, mas contemplar também brasileiros nascidos no exterior e naturalizados, especialmente os que porventura apresentem alguma necessidade de aprendizagem relacionada à variante brasileira da Língua Portuguesa. No quadro abaixo, são quantificados os estudantes que atendem aos perfis pesquisados aqui e que se encontravam matriculados nas escolas mineiras nos últimos anos:

Tabela 1 – Quantidade de matrículas de alunos da educação básica por nacionalidade

Nacionalidade	Ano Censo			
	2016	2017	2018	2019
Brasileiro – nascido no exterior ou naturalizado ¹⁴	1403	1505	1665	1995
Estrangeiro	2790	2947	3214	3041
Total	4193	4452	4879	5036

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados do Censo Escolar 2016 a 2019 – SEEMG/SI/SIE/DINE

De acordo com os dados apresentados, obtidos via Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG¹⁵, o número de matrículas de estudantes migrantes manteve-se em alta, saltando de 4193 em 2016 para 5036 em 2019, o que representa um aumento de 20,1% no período.

O contexto brevemente descrito até aqui aponta para uma realidade complexa vivenciada nas escolas mineiras, e parte-se aqui do pressuposto da necessidade de uma formação docente que prepare os profissionais da educação para lidar com as diferentes demandas que a escola enfrenta. Como será tratado no Capítulo 2 (p. 73), ainda são escassas as ações de capacitação ofertadas aos docentes que atuam com estudantes migrantes e não há, até o momento, um estudo com amostragem ampla que trate da maneira como os professores de língua portuguesa adaptam/adaptaram sua prática a essa realidade.

Na tentativa de elucidar as possibilidades de formação continuada com as quais os docentes tiveram contato, considero, para fins desta pesquisa, dois tipos de iniciativas que chamo de **institucionais**¹⁶ e **não institucionais**. As iniciativas institucionais são compreendidas aqui como funções laborais previstas, que englobam cursos, reuniões, capacitações, oficinas, módulos¹⁷ e demais atividades que têm como foco discutir o atendimento a estudantes migrantes falantes de outras línguas ou variantes da língua

¹⁴ Os dados não informam o local de nascimento dos estudantes classificados como brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados, nem faz distinção entre eles.

¹⁵ Os dados foram solicitados por *e-mail* à Diretoria de Informações Educacionais (DINE) da SEE/MG. dine.diped@educacao.mg.gov.br.

¹⁶ “Institucional”, neste contexto de pesquisa, remete à instituição/rede à qual o professor encontra-se vinculado.

¹⁷ Conforme Lei Estadual 20.592/12, a carga horária do professor é cumprida por meio de exercício docente (módulo 1) e atividades extraclasse (módulo 2). A carga horária do módulo 2 divide-se entre atividades de escolha do docente (4 horas) e outras atividades a serem cumpridas na escola ou em local determinado por ela (4 horas semanais, podendo ser até 2 horas semanais de reuniões pedagógicas).

portuguesa que não a brasileira, oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, Superintendência Regional de Ensino – SRE, pelas diretorias das escolas ou outros órgãos de apoio autorizados pelo Estado. As atividades não institucionais, por sua vez, compreendem todos os esforços em busca de capacitação que não passam pela rede, não fazem parte da agenda comum das escolas, SREs e SEE/MG; são iniciativas dos professores, em grupo ou individualmente, em busca de compreender a demanda que enfrentam, e podem ser conversas informais com colegas nos intervalos, consultas a profissionais da área, participações por conta própria em eventos que discutem mobilidade e/ou ensino de Português como Língua Adicional – PLA, adaptação de material didático que atenda aos alunos, busca por materiais didáticos ou instrucionais como artigos e publicações diversas que tratem do ensino de PLA, entre outros.

Cabe ressaltar que a rede de atendimento a estudantes estrangeiros e migrantes é significativa no país, tendo representatividade de professores e pesquisadores de Minas Gerais, o que culminou na criação da Associação Mineira de Professores de Português como Língua Estrangeira – AMPPLIE¹⁸, em 16 de outubro de 2014. Ainda assim, como reportado em estudo anterior (COELHO, 2015), as ações formativas encontram-se restritas às instituições de ensino superior que atendem estudantes intercambistas de diversas partes do mundo. A oferta de formação institucionalizada, ou norteada por um professor especialista em PLA, raramente faz parte da realidade de professores que atuam na educação básica. O trabalho de investigação conduzido de 2014 a 2015 (COELHO, 2015) abordou a formação docente para o ensino de Português como Língua Adicional, propondo um mapeamento das iniciativas formativas no estado de Minas Gerais, e foi realizado junto a instituições que oferecem cursos de graduação em Letras e que possuíam, quando da geração dos registros, estudantes do referido curso atuando na área de PLA. A pergunta que norteou a pesquisa realizada àquela época foi: como os professores em formação avaliavam a capacitação que receberam para atuar com falantes de outras línguas? As análises dos dizeres dos professores em formação foram feitas com base no Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005). Cabe ressaltar que os resultados e as considerações finais da referida pesquisa de mestrado apontam para a escassez de iniciativas formativas, que são realizadas de acordo com demandas locais e geralmente

¹⁸ <http://ampplie.com.br/> Acesso em: 28 ago. 2021. - A criação da AMPPLIE é posterior à aclamação da Associação de Professores de Português como Língua Estrangeira do Rio de Janeiro, APLE-RJ, a primeira do gênero no Brasil.

ligadas a especialistas da área responsáveis por propor e conduzir as atividades, além de restritas ao ambiente acadêmico, constatação que foi de grande importância para o desenvolvimento desta tese.

Atualmente, há uma crescente demanda por iniciativas que auxiliem as escolas de educação básica a lidar com os desafios enfrentados no atendimento a estudantes migrantes. Como reflexo da situação, algumas alternativas para instruir estudantes e seus familiares começam a tomar corpo, como é o caso da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que, por meio da Portaria SMED nº 021, de 20 de fevereiro de 2018 (BELO HORIZONTE, 2018), estabelece a criação de um Núcleo de Línguas na Rede Municipal de Educação e propõe a “implementação de ações que visam à oferta de Línguas Estrangeiras Modernas a todos os estudantes da Rede Municipal de Educação, de Língua Portuguesa aos estudantes estrangeiros e de Libras aos estudantes e professores ouvintes” (*Ibid.*, s/p). A Portaria supracitada prevê ainda a interlocução entre “professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com experiência no ensino de Português como Língua Adicional (PLA)” (*Ibid.*, s/p). A Região Metropolitana Belo Horizonte (RMBH) é a área do estado de Minas Gerais com maior quantidade de pessoas oriundas de outros países, com 7.984, o que corresponde a 48,24% de um total de 16.549, de acordo com o Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais (SOUZA; DURÃES; JUNIOR, 2017, p. 114). Portanto, a criação do Núcleo de Línguas para atender às demandas da Rede Municipal é uma iniciativa importante em busca da garantia de direitos e integração de estudantes e seus familiares na cidade de Belo Horizonte.

A RMBH concentra a maior parte das crianças e adolescentes oriundos de outros países com idades entre 10 e 19 anos, registrando a presença de 677 (SOUZA; DURÃES; JUNIOR, 2017, p. 114). Curiosamente, não é a RMBH que apresenta o maior número de 0 a 9 anos, e sim o Vale do Rio Doce, local onde vivem 973 crianças com esse perfil (*Ibid.*). Em suma, o Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais revela a presença no estado de 3.360 migrantes com até 19 anos, sendo: 2.090 até 09 anos e 1.270 de 10 a 19 anos (*Ibid.*, p. 110). Portanto, interessou a esta pesquisa identificar também o que acontece em contextos educacionais dessa outra parte do estado que não a capital.

Partindo do pressuposto de que, no estado de Minas Gerais, como apontado em Coelho (2015), iniciativas de formação de professores para ensinar língua portuguesa para falantes de outras línguas são escassas e estão restritas a instituições federais de ensino

superior que recebem estudantes por meio de programas governamentais, convênios e acordos de cooperação internacional, como se dá, então, a capacitação em serviço dos professores que atuam no contexto da educação básica e ao público aqui descrito? Sabendo que existem estudantes com os perfis abordados nesta investigação que se encontram matriculados na rede pública de ensino, há iniciativas institucionais e não institucionais que auxiliam os professores da educação básica no atendimento a essa demanda? Em que aspectos a prática dos professores que atuam com o público descrito se aproxima dos pressupostos de Kumaravadivelu (2012)¹⁹ para a formação de professores de línguas?

O objetivo geral deste trabalho foi investigar como acontece a preparação em serviço de professores de língua portuguesa da educação básica para atuar com estudantes de outras nacionalidades e/ou brasileiros nascidos no exterior/naturalizados.

Os objetivos específicos foram:

- Descrever os contextos de ensino que envolvem a atuação do professor em três Superintendências Regionais de Ensino do estado de Minas Gerais que contam com maior número de estudantes migrantes em idade escolar;
- Identificar iniciativas de capacitação docente, sendo elas institucionais ou não institucionais, com vistas a atender às demandas em PLA que surgem da prática dos docentes participantes da pesquisa;
- Verificar, a partir dos dizeres dos professores, quais práticas e experiências se aproximam das categorias propostas por Kumaravadivelu (2012) no modelo KARDS.

Pesquisadores da área de Português como Língua Adicional (COELHO, 2015; LÓPEZ, 2016; NEVES, 2018) apontam a necessidade da elaboração de políticas públicas que proponham a capacitação de professores para o atendimento a estudantes migrantes, e esta tese busca explicitar essa demanda, estendendo-se à preocupação legítima com a capacitação contínua de professores que atuam na educação básica.

Cabe ressaltar o importante papel que as universidades cumprem historicamente no que diz respeito à formação de professores, uma vez que a universidade, como berço das licenciaturas, é onde a formação inicial acontece. Porém, o compromisso das instituições de ensino superior não deve se limitar ao pré-serviço, e é como local de produção de conhecimento que as universidades devem investir em ações de formação continuada/em

¹⁹ O Modelo KARDS para a formação de professores de línguas proposto pelo autor é detalhado no item 2.3 desta tese (p.82)

serviço. A melhoria das condições de ensino na educação básica deve ser cada vez mais uma das bandeiras das instituições de ensino superior, como forma de compreender as demandas educacionais que se apresentam, seja por meio da proposição de projetos de Extensão Universitária ou abarcando pesquisas como a ora proposta, que são, muitas vezes, ponto de partida para a institucionalização de práticas em educação.

É importante que os Programas de Pós-Graduação fomentem investigações que tenham como objeto a educação básica, sobretudo tendo em vista os impactos diretos que as pesquisas podem apresentar nos contextos educacionais e sociais como um todo. Espera-se que este trabalho possa contribuir para gerar reflexões acerca do ensino de línguas, investigando as realidades da educação básica que se configuram pelo estado de Minas Gerais considerando também a experiência de professores que atuam longe da capital.

Com a realização desta pesquisa de cunho qualitativo, pretendeu-se oportunizar a professores de língua portuguesa da rede pública estadual, que trabalham na capital e no interior, o registro das experiências vividas em sua prática, expondo sua visão sobre a atuação com estudantes migrantes em sala de aula. Espera-se que os apontamentos desta tese possam gerar, a partir dos relatos dos professores, mais segurança e fundamentação nos processos de capacitação e prática docente para atender à crescente demanda que ora se apresenta.

Compreende-se o trabalho proposto como uma experiência multidisciplinar, que poderá ecoar para além da descrição de particularidades de contextos educacionais de Minas Gerais, refletindo diretamente em sugestões para elaboração de ações formativas que assegurem a garantia de direitos, uma vez que visa contribuir para a compreensão das necessidades formativas de docentes que atuam em Minas Gerais. Espera-se que as reflexões contidas nesta tese possam colaborar para a preparação de professores capazes de reconhecer criticamente as especificidades de seus contextos de prática e possam, assim, oferecer aos estudantes migrantes um atendimento significativo. Além disso, configura-se como uma oportunidade de observação das ações propostas para formação docente e capacitação de profissionais da rede estadual de educação, contribuindo com pressupostos a serem observados em cursos de capacitação que preparem os docentes não apenas para o atendimento a estudantes migrantes, mas também para compreender a heterogeneidade dos contextos escolares e ativamente adaptar suas práticas. Ainda, espera-se que esta tese possa

contribuir para outras produções científicas acerca da educação no estado de Minas Gerais, documentando registros relevantes para pesquisas futuras e servindo de fonte para a elaboração de investigações que tenham como objeto os processos de ensino e aprendizagem que envolvem professores e estudantes migrantes na rede pública estadual de ensino do estado.

Produzir gêneros acadêmicos que têm como objetivo descrever processos investigativos torna-se sempre um desafio, uma vez que o fazer científico não oferece uma organização linear, e busca-se, de certa forma, prever o imprevisível. Como será relatado no Capítulo 3 (p. 93), a pandemia de COVID-19 gerou impactos diretos no planejamento e na condução desta pesquisa e exigiu novas estratégias de geração de registros. Com o intuito de atender às necessidades propostas inicialmente no projeto de pesquisa e a partir do que era possível fazer em meio ao caos e à incerteza que se apresentavam a todos neste triste momento da história, foi preciso reestruturar a pesquisa e seguir em frente. Por mais que haja um planejamento em etapas metodológicas, não há como prever situações externas e internas à pesquisa que terão impacto na produção final e, como o processo de pesquisa não é linear, a escrita da versão final de uma tese não pode ser diferente. Superadas as adversidades, é comum que durante o processo de investigação surjam novas alternativas, referências, apontamentos e reflexões e, assim, muitas contribuições vão se unindo e dando forma ao texto produzido. Pautado nas ideias de Roland Barthes, Hissa (2013, p.107) assemelha o trabalho de escrita acadêmica ao ato de bordar e, acerca do diálogo com obras e autores, afirma que:

O texto de pesquisa [...] deveria ser uma tessitura como a do bordado que se vai fazendo em busca de pensamentos argumentativos e, de alguma maneira, inovadores porque redesenham, de modo diferente, um problema e uma interpretação. As citações manifestam a *presença do outro em mim*, a partir do qual faço meu pensamento junto a todos (HISSA, 2013, p.107).

Esta tese buscou, de modo objetivo, tecer a questão da formação docente a partir da caracterização de contextos educacionais pelo estado de Minas Gerais e, principalmente, da experiência de professores de línguas, costurando, às narrativas dos docentes, dispositivos legais e contribuições científicas acerca de direitos e necessidades essenciais ao exercício da profissão docente. Esta tese apresenta-se, então, como um bordado multicolor composto, além desta introdução, por 4 capítulos.

O Capítulo 1 trata de um resgate histórico de dispositivos legais e contribuições teóricas que versam sobre o direito à educação enquanto direito humano, incluindo-se o direito à educação linguística.

O Capítulo 2 ressalta aspectos da condição docente em Minas Gerais e apresenta pressupostos sobre a formação de professores de línguas na contemporaneidade, com base nas categorias propostas pelo linguista indiano Bala Kumaravadivelu (2012).

O Capítulo 3 apresenta pressupostos metodológicos que serviram como base para a realização da investigação. Nele, são apresentadas as etapas da pesquisa e os aspectos que nortearam a definição dos contextos pesquisados, o recorte dos participantes e os parâmetros para a elaboração do instrumento e os procedimentos de geração de registros.

Em seguida, o Capítulo 4 abarca a apresentação e categorização dos registros obtidos por meio de entrevista, contemplando análises e discussões propostas para compreensão do objeto deste trabalho.

Por último, são apresentadas as considerações finais e alguns aspectos relevantes para se pensar a formação docente de professores de língua no contexto da educação básica em Minas Gerais.

CAPÍTULO 1 – O DIREITO À EDUCAÇÃO

“A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos.”

Marilena Chauí (1989, p.20)

Ao debruçar-se sobre o tema dos Direitos Humanos, Marilena Chauí chama à atenção um aspecto importante: o desconhecimento de alguns cidadãos de seus próprios direitos. É preciso reafirmar que a previsão legal de direitos nem sempre é sinônimo de garantia, pois, por mais que um direito seja declarado em lei, o acesso a ele e o cumprimento como especificado na legislação nem sempre são assegurados. Como será discutido neste capítulo, a educação é um direito básico, mas nem todos tiveram, no Brasil, o acesso pleno a ele como determina a lei.

1.1. Educação e direito: de 1824 aos dias de hoje

Parte-se aqui de dois pressupostos legais que serão discutidos no decorrer desta seção: (1) que o direito à educação deve ser gozado igualmente por brasileiros e pessoas oriundas de outros países que porventura vivam no Brasil (BRASIL, 1988); e (2) que o direito à formação docente é inerente ao direito à educação (BRASIL, 1996), sendo essa a ideia central que rege esta tese. Tratarei a seguir de apresentar um histórico de normas que versam sobre o direito à educação escolar e a implementação do sistema educacional brasileiro sob a ótica de dispositivos legais que o estabelecem, recorrendo também a autores que se dedicam à história da educação, como Demerval Saviani (2019) e à história dos processos migratórios no Brasil, como Lucia Luppi Oliveira (2002). Propõe-se, no decorrer deste capítulo, um diálogo entre ações pedagógicas – em sua maioria excludentes – que tomaram corpo no decorrer dos séculos XIX e XX, e os reflexos dessas decisões observados na educação de comunidades migrantes.

No intuito de realizar um recorte coerente com a investigação descrita nesta tese, as discussões são propostas a partir de quatro temas centrais: (1) o acesso à educação; (2) o

estabelecimento e ampliação de um sistema educacional brasileiro, (3) a formação de professores e (4) o ensino de línguas.

O primeiro documento brasileiro a conceber a educação escolarizada como direito do cidadão é a Carta de Lei de 25 de março de 1824 (BRASIL, 1824), que estabelece a Constituição Política do Império do Brasil. Na Carta observa-se:

TITULO 8º
Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos
Brazileiros.

[...]

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824, grifo meu).

Como destaca o inciso XXXII, a Constituição de 1824 garante a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Cabe ressaltar que, à época, o *status* de cidadão era conferido apenas aos homens livres – termo utilizado para designar pessoas brancas, uma vez que pessoas de origem indígena e as escravizadas ou alforriadas não eram consideradas cidadãs, ficando, portanto, excluídas do ambiente escolar e da oportunidade de serem alfabetizadas. A oferta de estudos para jovens e adultos era praticamente inexistente, sendo as escolas de primeiras letras situadas nas cidades e voltadas para crianças brancas pertencentes à elite.

A Constituinte de 1824 foi promulgada em uma sociedade escravocrata cuja mão de obra era composta em sua maioria por mulheres e homens negros escravizados. À época, o Império sofria pressão externa, principalmente por parte da Inglaterra, para cessar o comércio transatlântico pautado no tráfico de pessoas. Com a proximidade da eminente proibição do tráfico humano, observou-se um aumento considerável na chegada de crianças africanas às terras brasileiras. Valencia Villa e Florentino (2016) apontam:

Foram acionadas, então, duas estratégias, por ordem de importância: a) a aquisição de meninos africanos, sugerindo a aposta empresarial na incorporação de trabalhadores a médio prazo; b) a compra de meninas africanas, com o que se buscava não apenas incorporar trabalhadoras a médio prazo, mas igualmente investir em seu potencial reprodutivo – isto é, na geração de trabalhadores a longo prazo (VALENCIA VILLA; FLORENTINO, 2016, p. 10).

Assim, meninas e meninos africanos foram trazidos em grande número e passaram a compor a população brasileira com a função de servir como mão de obra no futuro. Eram crianças vindas de maneira forçada, oriundas de diversas partes do continente mãe, e que, ao chegarem ao “novo mundo”, não teriam o mesmo destino e os mesmos privilégios das crianças brancas que aqui se encontravam, a começar pelo horror da violenta exploração de seu trabalho, o que trazia consigo a proibição do acesso à instrução escolar. O impacto dessa exclusão é observado por décadas e Gonçalves e Silva (2000) corroboram essa afirmação ao pontuarem que, “quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135). É importante sempre ressaltar que, como apontam os autores, a escolarização das populações negras no Brasil sofre ainda hoje os impactos da exclusão imposta aos africanos que aqui chegaram.

Na contramão de grandes nomes que dedicaram trabalhos a investigar a constituição social da América Latina, como Eduardo Galeano (2015) e José Moya (2018), a impressão que se tinha quando se discutia a composição do Brasil é de que, de uma maneira muito consistente na nossa história, a vinda de africanos, em uma condição imposta violentamente, sofreu reiterados processos de apagamento. Foram poucos os pensadores clássicos da identidade brasileira que deram destaque à condição linguística das populações africanas escravizadas. Darcy Ribeiro destaca que, além da diversidade linguística observada no continente africano, havia uma “política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia nas mesmas propriedades e até nos mesmos navios negreiros” (RIBEIRO, 1995, p.115).

Pouco se vê, em grande parte das obras que narraram o período escravocrata, os impactos da exclusão linguística e das imposições limitantes impostas aos milhões de trabalhadores que desembarcaram em terras brasileiras, vítimas do tráfico de pessoas, e da violência que se configura a tentativa de impedi-los de utilizar suas línguas maternas.

Quando se tentam localizar as comunidades linguísticas não-lusófonas observadas na formação social do Brasil, pensa-se na migração europeia e asiática da virada do século XIX para o século XX – que será discutida a seguir – mas pouco ou quase nada se fala sobre as contribuições linguísticas das populações africanas que antes disso aqui se

encontravam, menos ainda sobre a falta da oferta de direitos linguísticos básicos a elas, como a proibição do acesso à educação e da utilização das próprias línguas. A despeito das particularidades de cada processo de vinda de populações estrangeiras ao Brasil, para o imaginário brasileiro é como se as línguas das populações escravizadas não figurassem na mesma categoria que brancos e amarelos que migraram posteriormente. Isso contribuiu para que as línguas de origem africana fossem, como aponta Maher, “as línguas mais vitimizadas pelas políticas de uniformização linguística em nosso país” (2013, p. 130).

Com a Constituição de 1824, apesar de a educação ser reconhecida pela primeira vez na legislação enquanto um direito – ainda que para uma pequena parcela da população –, não havia no Brasil um sistema educacional minimamente estruturado. Àquela época, o número de escolas era escasso, e o inciso XXXIII da Constituição (BRASIL, 1824) trata justamente da responsabilidade do Estado em prover colégios e universidades.

Na tentativa de atender ao previsto na Carta e aumentar o acesso das elites às instituições de ensino, foi sancionada uma lei, em 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827), porém, a proposta não foi cumprida como previsto. Como aponta Saviani, “se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares [...] como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu” (2019, p. 129). A falta de esforços com vistas à abertura de escolas retardou a possibilidade de estruturação de um sistema escolar brasileiro que tivesse amplo alcance no território nacional.

Outro aspecto a ser destacado na lei de 1827 é que ela estabelecia currículos diferentes para meninos e meninas e a distinção dava-se principalmente nos conteúdos de matemática, pois se considerava que as “meninas tinham menos capacidade intelectual que os meninos” (WESTIN, 2020, s/p). Tratava-se, à época, de uma escolha legislativa de natureza excludente, pois, além de determinar que apenas crianças brancas frequentassem a escola, privilegiando os filhos das elites, havia entre esses um recorte de gênero que impunha de maneira desigual o que seria ensinado a meninos e a meninas.

Durante os debates que antecederam a promulgação da lei de 1827, um aspecto importante dos impactos da divisão curricular proposta veio à tona trazido pelo Senador José Ignácio Borges, como citado por Westin:

— Onde é que se hão de buscar mestras que ensinem a prática de quebrados [frações], decimais, proporções e geometria às meninas? Tenho visto o Brasil quase todo e ainda não encontrei mulher nenhuma nessas circunstâncias. Se acaso há alguma, é decerto pessoa de classe mais elevada e que não está nas circunstâncias de sujeitar-se a esse serviço. Querer imitar as nações cultas equivale a não querer que a lei se execute. Legislar assim é legislar em vão (WESTIN, 2020, s/p).

Westin complementa:

Borges tinha razão. Pela lei, as garotas só poderiam ter professoras. Por questões morais e religiosas, não se admitia que um homem tivesse proximidade com uma menina, nem mesmo na sala de aula. Como as garotas historicamente recebiam menos educação escolar do que os garotos, praticamente não existiam no Brasil mulheres qualificadas para ensinar aritmética e geometria nas escolas femininas (*Ibid.*).

A proposta de divisão curricular – que claramente limitava o desenvolvimento escolar de meninas – apresentava um desafio também para a formação das futuras professoras. Ressalto, ainda, que a fala do Senador transparece a percepção sobre a profissão docente, vista como ocupação inferior, à qual os membros das elites não se sujeitariam. Apesar das discussões que antecederam a lei, o texto foi aprovado com a manutenção da divisão curricular.

A ideia de um currículo unificado que oferecesse igualdade na oferta de conteúdos a meninas e meninos só veio a acontecer quase três décadas depois, com a Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854). Apesar de unificar os currículos, a Reforma apresentava pouco avanço quanto ao propósito de implementar um sistema educacional amplo e estruturado, pois, em vez de viabilizar a criação de escolas públicas como previsto na Constituição de 1824, segue na direção contrária e acaba por regulamentar a abertura de escolas privadas.

Outro fato a ser destacado é que a Reforma de 1854 trouxe mudanças que ameaçavam os esforços pela formação docente no país, pois como afirma Saviani (2019), o ceticismo de Couto Ferraz quanto à Escola Normal e à formação de professores teve reflexos diretos na proposta:

Para ele as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso já antecipara na província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos. Daí um capítulo inteiro, o de número II, do Título II, dedicado aos professores adjuntos. A ideia pedagógica aí presente era a

da formação na prática. Consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguissem nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos (*Ibid.*, p.133).

Considerando que para Couto Ferraz – em uma perspectiva avessa ao que hoje se espera do financiamento público para a formação docente – as Escolas Normais apresentavam um baixo retorno em vista do custo que geravam, a Reforma de 1854 transparecia a falta de interesse em melhorar a qualidade da preparação de professores no Império, sugerindo a substituição do curso normal pela atividade da observação. No entanto, nos anos seguintes, a Reforma teve pouca aplicação prática nesse quesito, resultando em letra morta no que diz respeito à extinção das Escolas Normais, que continuaram, mesmo que precariamente, em funcionamento (SAVIANI, 2019, p.134).

Na direção contrária aos esforços de Couto Ferraz, a reforma seguinte, que levou o nome de seu propositor Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), representava um passo importante em relação à preparação dos professores, pois previa a regulamentação das Escolas Normais, que passaram a contar com um currículo fixo, estabelecendo também normas para nomeação de professores e a definição dos vencimentos. Leôncio de Carvalho foi responsável também pela abertura de cursos para a educação de jovens e adultos. O Decreto de 1878 regulamentava os cursos noturnos, nos quais poderiam se matricular homens adultos, à época maiores de 14 anos, livres e libertos (BRASIL, 1878), vetando a participação de escravizados. Com a Reforma de 1879, o veto cai e os cursos passam a poder receber também cativos, porém, como afirmam Gonçalves e Silva (2000, p.136), mesmo com a previsão legal, algumas províncias se recusavam a aceitar as matrículas de negros, fossem eles livres, libertos ou escravizados.

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 136).

Além da exclusão causada por desigualdades sociais estruturais, persistia também a

questão da pouca oferta de escolas. Com a Reforma de Leôncio de Carvalho, em vez de agilizar a implementação de escolas primárias em localidades mais afastadas da corte com vistas à ampliação e fortalecimento do sistema educacional público, o Governo opta, então, por subvencionar escolas particulares provincianas, privilegiando as iniciativas privadas. Saviani (2019) aponta que:

Embora a iniciativa privada não chegasse a suplantiar as escolas públicas no âmbito da instrução elementar, no nível do secundário sua supremacia era total. Aí a iniciativa pública se limitava ao Colégio Pedro II, ficando todos os cursos de preparatórios, além de alguns renomados colégios, na escola privada (*Ibid.*, p.140).

Apesar do apoio dado à iniciativa privada, outra estratégia de ampliação do sistema escolar público começou a ser ventilada, ainda na década de 1870. Com a proximidade da abolição, vista àquela altura como inevitável dadas as ameaças de sanções internacionais que o Brasil sofria, e a pretexto de resolver a ausência de mão de obra que acometeria o país – principalmente para o setor cafeeiro – houve a sugestão da criação de escolas agrícolas. As ditas escolas-fazendas serviriam para instruir adultos livres, libertos e os “ingênuos”, assim chamados os filhos de mulheres escravizadas nascidos após a Lei do Ventre Livre (*Ibid.*, p. 163). Porém, com a chegada de imigrantes asiáticos e europeus ao Brasil, o trabalho nas lavouras de café foi novamente consolidado e a ideia de expandir o sistema educacional a partir da criação de escolas agrícolas foi deixada de lado. Saviani (2019) acrescenta:

Pode-se dizer que a ideia de sistema educacional de ensino se fez presente em todos os projetos de reforma apresentados desde o final da década de 1860 assim como nos textos preparados para o Congresso de instrução que deveria ser realizado em 1883, mas que por falta de verbas (o senado negou a concessão dos recursos) não se realizou (*Ibid.*, p. 164).

Em 1889, com a Proclamação da República, dá-se outra mudança que tem impacto negativo na tentativa de estabelecer um sistema educacional que funcionasse de maneira integrada: a responsabilidade sobre a garantia de acesso à educação primária passa então a ser dos recém-estabelecidos estados.

Com a instrução primária delegada aos estados, algumas propostas de reformas educacionais surgiram nas unidades federativas com o intuito de organizar administrativa e

pedagogicamente os sistemas de ensino locais, como a reforma do Distrito Federal (BRASIL, 1890). Nesse contexto, destacou-se a reforma paulista (SÃO PAULO, 1892) que estabelecia junto às Escolas Normais a criação das chamadas escolas-modelo que posteriormente foram transformadas nos grupos escolares. Há, neste período, a partir da relação entre Escolas Normais e escolas-modelo, uma aproximação entre formação e prática docente:

Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino escolar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (SAVIANI, 2019, p. 171-172).

A adoção do modelo de grupos escolares espalhou-se pelo país, sendo implementado nos anos seguintes em Minas Gerais (1906), Paraíba (1916), Rio Grande do Norte (1908), Santa Catarina (1911), Paraná (1903), Maranhão (1903), Sergipe (1911), Bahia (1908) e Mato Grosso (1910)²⁰ (SAVIANI, 2019, p. 173-174). Cabe ressaltar que, apesar da grande adesão pelo modelo de grupos escolares, a criação dos grupos nos estados seguiu diretrizes e legislações locais, ocorrendo de maneira gradual e não coordenada em esfera nacional. Além disso, o impacto que a mudança trazia consigo gerava outros desafios rumo à garantia de ensino para todos. Saviani (2019) acrescenta:

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar [...]. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava (*Ibid.*, p. 174-175).

A partir do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, foi criada uma alternativa de formação para atender aos filhos das classes mais pobres: as Escolas de Aprendizes Artífices que propunham “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL,

²⁰ A relação aqui exposta não segue a ordem cronológica das ações por parte dos estados, mas a ordem de exposição apresentada por Saviani em sua obra (2019, p.173-174).

1909). As Escolas de Aprendizes Artífices foram posteriormente transformadas em Escolas Técnicas Federais e, depois, em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Na tentativa de minimizar as diferenças em relação à instrução primária, Sampaio Dória propõe em São Paulo uma nova reforma (SÃO PAULO, 1920), tornando obrigatório e gratuito o ensino primário nos dois primeiros anos, que visavam à alfabetização também de crianças das massas populares, porém a iniciativa foi muito criticada e teve pouca aplicação prática no estado. Apesar das reformas e da iniciativa paulista na década de 1920, mudanças mais profundas com vistas à ampliação do sistema educacional e a erradicação do analfabetismo pareciam, à época, não serem prioridade para estados e Governo Federal:

As dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (SAVIANI, 2019, p. 168).

Endossando os apontamentos de Saviani (2019), os reflexos das escolhas do passado são observados até hoje: de acordo com o “Mapa do analfabetismo no Brasil” (INEP, 2003), estima-se que em 1900, 65,3% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta. Em 1960, a taxa de analfabetismo era de 39,7%. Em 1980, o país mantinha, ainda, uma taxa de 25,9%, ou seja, mais de $\frac{1}{4}$ da população (*Ibid.*, p. 6).

A partir da década de 1890, com o aumento do fluxo migratório, milhares de pessoas chegaram ao Brasil em busca de oportunidades de trabalho. Apesar de os esforços para trazer ao país trabalhadores de origem europeia serem à época parte de uma política de Estado, os migrantes estavam longe de receber o mesmo tratamento e as mesmas oportunidades da elite brasileira. Acerca do perfil das comunidades migrantes que chegavam, Oliveira (2002) destaca:

A imigração em massa na virada do século coincidiu com transformações econômicas e políticas no Brasil, como a Abolição e a Proclamação da República. Essa leva de imigrantes trouxe para o Brasil pessoas pobres originárias do norte e nordeste de Portugal, vindas principalmente do Minho, de Douro e de Trás-os-Montes, assim como de áreas rurais da Espanha e da Itália.

Enquanto os italianos espalharam-se pela lavoura cafeeira, os portugueses concentraram suas atividades no pequeno comércio urbano ou ingressaram nas fileiras da massa operária que se formava no Rio e em São Paulo. [...] Os imigrantes europeus, longe de corresponder à visão idealizada de branco superior, tinham pouco conhecimento dos códigos urbanos, precária qualificação profissional e laços de família enfraquecidos, e vieram engrossar a população pobre [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 29).

Nesse contexto, novos movimentos camponeses e operários urbanos começam a tomar força em meio às comunidades migrantes, principalmente influenciados pelas correntes políticas que se estabeleciam na Europa. Dada a insatisfação com a pouca oferta de instrução às classes populares, a educação tornou-se uma pauta importante para esses movimentos. De acordo com Saviani (2019):

Os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares (*Ibid.*, p. 182).

Inicialmente, o movimento libertário – de orientação anarquista – alcançou grande destaque no que diz respeito a iniciativas voltadas para a instrução popular, principalmente ao criticar a educação burguesa oferecida até então. Os membros do movimento eram operários provenientes de comunidades migrantes que mesmo sob forte perseguição empenharam-se em prol do estabelecimento de instituições de ensino, dentre as quais Saviani (2019) destaca: Escola Libertária Germinal (1904), Escola Social da Liga Operária de Campinas (1907), Escola Livre 1º de Maio (1911) e as Escolas Modernas (1909-1919) (*Ibid.*, p.182-183). Para Oliveira (2020):

[...] a repressão aos movimentos contestatórios em especial à greve de 1917 e a perseguição a imigrantes engajados no movimento operário – sobretudo os anarquistas, por meio da Lei Adolfo Gordo que normatizava a deportação de estrangeiros no país, reeditada inúmeras vezes desde sua promulgação em 1907 – forçaram o deslocamento compulsório de militantes para o exílio ou no pior dos casos ocasionando a sua prisão e deportação. Todos esses elementos se vinculavam a um contexto social e político que influenciou diretamente [...] o fechamento da Escola Nova, bem como sobre a prisão e deportação de seu diretor; indiretamente teve relação com o fechamento das escolas em 1919 em uma conjuntura de forte repressão ao movimento operário, à imprensa anarquista e às iniciativas educacionais e culturais impulsionadas por esses setores. Ao mesmo tempo, as escolas cumpriam um papel político para a reorganização do movimento operário e dos anarquistas diante de momentos tão desfavoráveis (OLIVEIRA, 2020, p. 97).

As escolas ligadas ao movimento libertário não tiveram continuidade, sofrendo perseguição por parte do governo brasileiro. Em meio ao contexto social e político desfavorável para anarquistas, e com a Revolução Russa em curso, o movimento operário passa a se organizar sob a orientação comunista. Com efeito, em 1922 é fundado o Partido Comunista do Brasil – PCB. Saviani (2019) acrescenta:

No que se refere à educação, o PCB posicionou-se em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares (*Ibid.*, p. 183).

Com a consolidação da União Soviética, os movimentos operários – que contavam com muitos trabalhadores de famílias migrantes – passa a sofrer grande repressão e perseguição no Brasil, principalmente com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, período que durou de 1930 a 1945.

Em 1931 e 1932, a educação passa a ser uma questão nacional compreendida a partir de um conjunto de decretos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos, levando o nome do então ministro da Educação e Saúde Pública. Em um curto período de tempo, vários níveis da educação foram impactados pelas medidas previstas na reforma, principalmente o secundário. Dallabrida (2009) afirma que:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (*Ibid.*, p. 185).

As elites brasileiras experimentavam, a partir de 1930, um temor aos movimentos populares que se espalhavam e tomavam força pelo mundo, e viram na unificação do sistema educacional uma oportunidade para promover os ideais da burguesia capitalista. Na avaliação de Dallabrida (2009):

Tratava-se de fixar uma nova agenda para os estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, em que a tônica fosse o incitamento dos estudantes ao trabalho regular, progressivo e produtivo, consolidando o espírito burguês na

cultura ginásial e colegial. Havia um nítido investimento sobre o controle e autorregulação do corpo discente, que era submetido a coações regulares e sistemáticas (*Ibid.* p. 190).

O apelo à formação para o trabalho é consolidado com uma nova Carta, promulgada pela Assembleia Constituinte em 1934 (BRASIL, 1934). Nela, a educação aparece novamente como direito de todos:

CAPÍTULO II Da Educação e da Cultura

Art. 149 - **A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos**, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, grifo meu).

A essa altura, não havia mais restrições quanto ao acesso à escola por parte de grupos sociais distintos, porém, é importante ressaltar que os ideais que regiam a elite burguesa à época tinham impacto direto nas normativas, ultrapassando as salas de aula e propondo um modelo educacional que continuava a endossar a divisão de classes e a perpetuação do preconceito racial. No início da década de 1930, a influência do movimento eugenista ganhou grande destaque, sendo inclusive um dos pilares da Carta promulgada:

TÍTULO IV *Da Ordem Econômica e Social*

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

[...]

b) **estimular a educação eugênica** (BRASIL, 1934, grifo meu).

Para os eugenistas, a raça era fator determinante para o sucesso e a moralidade, sendo todos os não brancos propícios a viver à margem da sociedade como “degenerados raciais”. Apesar de a Carta de 1934 assegurar a educação enquanto direito de todos, acreditava-se na supremacia da raça branca em detrimento de outras, e estimulava-se enquanto política de Estado a exclusão das massas, sobretudo durante a fase escolar. Sobre a eugenia, Rocha (2014) acrescenta:

Tal ideologia influenciou sobremaneira o discurso de parlamentares deste mesmo período sendo responsável por articular na Constituição de 1934 medidas que viessem a demonstrar o que a sociedade branca e alfabetizada idealizava para a educação no Brasil. (ROCHA, 2014, p. 3).

A Carta de 1934 (BRASIL, 1934) trazia a eugenia como um dos movimentos orientadores da educação primária em todo o país, e as reformas editadas à época eram espelho do pensamento dominante. Para Schneider e Meglhioratti (2012):

percebe-se que o movimento eugênico teve ampla influência nas propostas educacionais da época e analisar a proposta deste movimento e sua influência nas políticas educacionais do período determinado possibilita entender o ideal social e humano pretendido pelos homens da ciência de sua época. (*Ibid.*, p. 10).

Hoje, sabe-se que o referido ideal social se pautava em uma pseudociência de cunho racista e excludente que se apresentava na forma da privação de oportunidades às classes populares formadas por trabalhadores migrantes internos e externos, perpetuando por décadas o racismo e a xenofobia não só no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

Outro aspecto da Constituição de 1934 a ser ressaltado é a organização de um Plano Nacional da Educação – PNE, que determinava, entre outras ações, que o ensino em estabelecimentos particulares deveria ser ministrado em “idioma pátrio”:

CAPÍTULO II Da Educação e da Cultura

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

[...]

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, **ministrado no idioma pátrio**, salvo o de línguas estrangeiras (BRASIL, 1934, grifo meu).

Tal determinação trazia consigo um impacto direto no ensino oferecido em instituições organizadas por comunidades migrantes até então vilipendiadas pelo Estado. A normativa era apenas o começo do cerceamento ao ensino de línguas no país, como será apresentado a seguir.

Em 1937, foi outorgada por Vargas uma nova Constituição (BRASIL, 1937), que contou com ampla participação de Francisco Campos em sua composição e instituiu o

período conhecido como Estado Novo. Em sua introdução, a Constituinte se justifica em nome da “paz política e social” e orienta o combate à “infiltração comunista” no país. Porém, pouco se explicita sobre a organização da educação, sendo reservado ao tema um título – DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – com sete artigos breves, dos quais destaco o Art. 130, que prevê que “o ensino primário é obrigatório e gratuito” (BRASIL, 1937).

Por outro lado, a Constituinte de 1937 dedica grande parte de suas determinações ao fortalecimento dos símbolos nacionais, o que pode ser considerado um embrião da campanha de nacionalização que ganharia corpo a partir de 1938. Ações que tinham como intuito fortalecer a soberania brasileira e combater as “ameaças” estrangeiras foram encorajadas pelo país, principalmente na área da educação, das quais destaco aqui o Decreto 7.614, de 12 de dezembro de 1938 (RIO GRANDE DO SUL, 1938). O documento aponta em sua introdução:

CONSIDERANDO que **não é possível ministrar o ensino cívico sem que o conhecimento perfeito da língua**, da história e da geografia pátrias;

CONSIDERANDO, mais, que é dever do Estado tutelar a educação da infância e da juventude, não apenas apercebendo-se de conceitos e noções sem fisionomia moral e cívica, mas formando-lhes o espírito no culto às tradições, à **língua**, aos costumes e às instituições nacionais e na compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão;

CONSIDERANDO, ainda, que **circunstâncias anteriores permitiram a criação, no Estado, de centenas de escolas em que se desconhece o idioma do país e que, servindo a núcleos de populações de origem imigratória constituem sério embaraço à integração nacional das novas gerações**;

CONSIDERANDO, ainda mais, que sendo os cidadãos brasileiros “os nascidos no Brasil, ainda que de país estrangeiro, não residindo este a serviço de seu país” - **não lhes é lícito ter por língua materna outra, que não a portuguesa** (RIO GRANDE DO SUL, 1938, grifo meu).

Ficava, então, proibido que o ensino escolar fosse ministrado em língua estrangeira. Em uma clara perseguição às comunidades migrantes, o referido Decreto determinava, ainda, a proibição do exercício de diretores estrangeiros e a contratação de chamados “professores de nacionalização”, sendo esses brasileiros designados, encarregados de lecionar os conteúdos de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil, bem como Educação Cívica. Oliveira (2002) acrescenta:

A Constituição de 1937 não muda a de 1934 no que se refere ao controle da imigração: reserva ao governo federal o direito de limitar ou suspender a entrada de novos imigrantes e proíbe a formação de núcleos, assim como o ensino em

língua estrangeira a menores, e a existência de jornais e revistas em língua estrangeira, a não ser com autorização do Ministério da Justiça.

[...]

A campanha de nacionalização desenvolvida durante o Estado Novo atingiu principalmente as escolas alemãs, japonesas, polonesas e italianas. Atacou-se principalmente o ensino em outra língua, e as escolas foram também obrigadas a assumir a comemoração dos símbolos e datas nacionais brasileiras (*Ibid.*, p.20-21).

Durante o Estado Novo, Francisco Campos passou a ocupar o cargo de Ministro da Justiça, ficando o Ministério da Educação e Saúde a cargo de Gustavo Capanema que foi o responsável por uma nova reforma na educação realizada através da publicação de uma série de dispositivos legais. De 1942 a 1946, foram editados decretos que regulavam o ensino atendendo à nova realidade nacional: suprir as demandas do mercado de trabalho. Sobre as iniciativas de Capanema, Saviani (2019) avalia:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (*Ibid.*, p. 270).

Com efeito, as bases excludentes sobre as quais se firmavam os pilares da educação nacional não negligenciavam apenas o ideal de instrução das comunidades migrantes, mas também os brasileiros da classe trabalhadora cujas opções de formação escolar eram limitadas e limitadoras.

Com a deposição de Vargas em 1945, uma nova Assembleia Constituinte foi convocada, promulgando em 1946 a nova Carta (BRASIL, 1946). Destaco, a seguir, alguns apontamentos sobre a educação constantes do documento:

TÍTULO VI

Da Família, da Educação e da Cultura

[...]

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 166 - **A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.** Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

[...]

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

[...]

VII - é garantida a liberdade de cátedra.

[...]

Art 173 - As ciências, as letras e as artes são livres (BRASIL, 1946).

A Constituição de 1946 assegura a educação como “direito de todos”, assim como a gratuidade do ensino primário. Atribui a responsabilidade pela educação também à família, estabelecendo que deve ser dada no lar e na escola, além de definir, em outros pontos da norma, a responsabilidade de empresas comerciais, industriais e agrícolas com mais de cem trabalhadores por garantir o ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos desses.

Outro destaque importante presente na Carta (BRASIL, 1946) é a garantia da liberdade de cátedra, das ciências, letras e artes. No entanto, a normativa mantém a orientação de que o ensino primário deve ser dado na língua nacional.

Com o intuito de complementar o previsto na Constituinte de 1946, várias tentativas de estabelecer uma normativa que tratasse das diretrizes da educação foram iniciadas e interrompidas (SAVIANI, 2019, p. 281-290). Nesse cenário, o período histórico-político que se seguiu no Brasil – conhecido como República Nova e que compreende os anos de 1946 até meados de 1964 – levava o país a buscar o crescimento da industrialização e a aceleração de obras de infraestrutura que visavam a modernização. Como aponta Saviani, “o desenvolvimento nacional passou a ser a ideia-guia, dando azo à manifestação da ideologia que veio a ser identificada pelo nome de ‘nacional-desenvolvimentismo’” (2019, p. 311). A educação escolar brasileira encontrava-se ainda entre a necessidade de estabelecer um sistema educacional que fortalecesse o ensino e, ao mesmo tempo, atendesse às necessidades de formação de mão de obra exigidas à época.

Saviani (2019) aponta para um fato muito importante experienciado no início da década de 1960: a mudança de paradigma em relação ao sentido atribuído ao termo “educação popular”. Para o historiador,

Na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento

que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.

A mobilização que tomava vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2019, p. 317).

A mudança na perspectiva sobre a educação popular coincide com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) foi a primeira LDB, sendo à época considerada uma das mais completas normativas acerca do sistema educacional Brasileiro. Em seu artigo segundo, vê-se explícito o reconhecimento da educação enquanto “direito de todos”.

A LDB dedicou o Capítulo IV à formação do magistério, tendo em seus Artigos 53 e 54 a determinação de que o curso em grau ginásial conferiria aos egressos o diploma de regente do ensino primário e, com acréscimo de três anos, o curso de grau colegial habilitaria professores do ensino primário, garantindo a eles a possibilidade de ingressar na Faculdade de Filosofia. O Artigo 55 da referida lei trata, por sua vez, da formação docente exigida para interessados em lecionar para o ensino médio, sendo as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras as credenciadas para tal oferta (*ibid.*).

Com a LDB 4.020 entrando em vigor, foi instalado o Conselho Federal de Educação – CFE, que aprovou a elaboração e o lançamento do Plano Nacional de Educação – PNE elaborado por Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1962). Teixeira teve ampla participação no cenário educacional brasileiro, visto que à época acumulava entre as ações a direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Para ele, a LDB de 1961 apresentava alguns avanços, mas se tratava de uma “meia vitória”, como aponta Saviani (2019):

A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (SAVIANI, 2019, p. 307).

Em meio às mudanças que traziam um caráter progressista à educação brasileira, destacava-se o trabalho de alfabetização conduzido em Recife-PE pelo educador Paulo Freire, cuja experiência rendeu-lhe o convite para assumir a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular e a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização. Porém, “o golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa iniciativa, assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular” (SAVIANI, 2019, p. 322).

Em 1º de abril de 1964, o Brasil vivenciou um golpe de estado orquestrado por militares, que depôs o então presidente democraticamente eleito João Goulart, forçando-o a se exilar no Uruguai. O ideal de país defendido pelo Golpe de 64 traria impactos diretos na escolarização pretendida para as massas e nas propostas educacionais, apresentando uma:

ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2019, p.344-345).

Tendo em vista o caráter de educação para o trabalho que dominava a instrução escolar no país, uma série de parcerias foram firmadas entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, que ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID.

Na mesma direção, ocorreu a sanção de uma nova LDB, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ao contrário de sua antecessora, a LDB de 1971 não enfatiza a educação como um direito de todo cidadão e se inicia de maneira muito transparente em relação ao papel que a educação serviria no Regime Ditatorial – o de trabalho e controle:

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Para Saviani, “buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2019, p. 365).

A LDB de 1971 dedica seu Capítulo V aos “professores e especialistas”, no qual regulamenta em 12 artigos as diretrizes de formação e atuação para os profissionais. Assim como o ensino, a formação docente apresentava também um objetivo tecnicista que dialogava com o período ditatorial. Um parecer do Conselho Federal de Educação, em alusão a um texto atribuído a Anísio Teixeira²¹, transparece o ideal de educação condizente com a época do país:

A necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis.

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério, no Brasil, em termos equivalentes aos de uma guerra já em curso. Isso força-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque do problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma no ensino.

Será para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em serviço, um treinamento em batalha (TEIXEIRA *apud* CFE, 1972, s/p).

Nesse ponto, é importante ressaltar que a comparação entre a preparação docente e a atuação de tropas em uma guerra contraria, em todos os aspectos possíveis, o que se entende neste trabalho como formação docente. Espera-se, com esta tese, que se possa contribuir para a consciência da necessidade de propor uma formação de professores que tenha como princípio a reflexão crítica, a construção de conhecimento, o diálogo transformador e a preparação para agir na mediação do saber em espaços educacionais que

²¹ O referido Parecer, que contou com relatoria de Maria Terezinha Tourinho Saraiva, vincula a citação em destaque ao educador Anísio Teixeira, referenciando o trecho como parte de uma publicação intitulada “Escolas de Educação”, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 114. No entanto, a referida edição da Revista não se encontra disponível no repositório mantido pelo INEP (<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep> Acesso em: 28 ago. 2021), o que inviabiliza a conferência da informação.

sejam plurais e democráticos. A educação deve sempre prezar pelo bem comum e pela liberdade. O horror da guerra e o senso educador são antagônicos, operam de maneira contrária e buscam objetivos completamente diversos.

Após um longo período de regime ditatorial militar, o Brasil vivia a redemocratização e experimentava um momento político com maior participação social, e fruto dele, uma nova Constituição. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que rege o Estado Brasileiro atualmente, a educação volta a figurar como direito. O Artigo 205 da referida Carta determina que:

Art. 205. A **educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo meu).

Recebida com entusiasmo pela sociedade brasileira, a Constituinte de 1988 tornou-se uma referência pelo seu caráter progressista e inclusivo. Para Candau:

No plano nacional, a partir da Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, que incorporou fortemente a afirmação dos direitos humanos, o Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais e, respondendo em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais, vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações (CANDAU, 2012, p. 717).

Para além do direito à educação, a Carta de 1988 representou a ampliação de direitos básicos e contemplou, pela primeira vez, os direitos das comunidades indígenas no que diz respeito à educação e às línguas:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

[...]

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, **línguas**, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, grifo meu).

Como aponta Maher (2013, p. 11), mais de 222 línguas são faladas no Brasil, e dessas, pelo menos 180 são línguas indígenas. O reconhecimento em lei dos direitos linguísticos e do direito à aprendizagem deve ser um aliado na proposição de ações de manutenção voltadas para falantes de línguas minoritárias.

Outro avanço em termos de dispositivos legais foi a elaboração de uma nova LDB, a Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece atualmente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Nela está previsto:

TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

[...]

VII - **valorização do profissional da educação escolar** (BRASIL, 1996, grifo meu).

A LDB (BRASIL, 1996) prevê a “valorização do profissional da educação”. A lei não é clara quanto ao tipo de valorização de que trata, porém, infelizmente, no Estado de Minas Gerais, os servidores da educação parecem enfrentar o descaso das autoridades há muito tempo. Apesar do histórico de lutas por melhoria da condição docente no país e em Minas Gerais, desde o início desta pesquisa, no ano de 2017, inúmeras notícias foram veiculadas a respeito das reivindicações dos professores mineiros por garantia de direitos, como o pagamento do piso salarial para a categoria (VALE, 2017), não parcelamento de salários (VALE & SOARES, 2018) e cumprimento de acordos firmados (MAC & QUEIROZ, 2019; SILVA, 2020). Apesar das greves e da pandemia do coronavírus, durante o período de desenvolvimento desta pesquisa – de 2017 a 2020 – os anos letivos na rede estadual de educação básica de Minas Gerais foram iniciados e concluídos.

Como consta da LDB, e como tenho abordado nesta parte do trabalho, oferecer acesso à educação a estudantes, sejam eles nacionais ou migrantes, é também um dever do Estado. O inciso I determina a “igualdade de condições para o acesso”, o que como narrado anteriormente, durante grande parte da história do país não foi uma preocupação. Atualmente, a questão das migrações e o acesso a direitos de populações migrantes têm

sido objeto de diversos debates. Nos dias 19 e 20 de fevereiro de 2018, ocorreu a “Reunião de Consulta da América Latina e do Caribe como Contribuição Regional para o Pacto Global sobre Refugiados”, que contou com representantes de 36 países e do Alto Comissariado da ONU para Refugiados – ACNUR (VALENTE, 2018). No encontro, foram definidos “Os 100 pontos de Brasília – Contribuições da América Latina e do Caribe para o Pacto Global sobre os Refugiados”.

Discuto adiante algumas ações de atendimento a estudantes migrantes diretamente relacionadas ao determinado nos 100 Pontos, com destaque para os mais relevantes para esta tese, começando pelo tema do acesso à educação.

É possível afirmar que o acesso de estudantes migrantes às instituições de ensino mineiras tem ocorrido, como mostram os dados do Censo Escolar apresentados na introdução desta tese e conforme discussão realizada no primeiro encontro presencial do “Ciclo de Debates em Português como Língua de Acolhimento no Ensino Básico”²², quando representantes de redes municipais de ensino da RMBH afirmam receber os estudantes em suas escolas. A temática do acesso carece de atenção especial, já que uma das dificuldades que permeiam o acesso dos estudantes às escolas é a falta de registro. Muitas vezes, os alunos chegam sem documento equivalente ao histórico escolar ou declaração de série em que estavam matriculados quando deixaram seus países de origem, ou, ainda, trazem documentos que necessitam de tradução.

A dificuldade em apresentar documentação comprobatória tem sido uma questão em todos os níveis de ensino e também foi considerada nos 100 pontos de Brasília. O ponto 53 prevê:

A desnecessidade de demonstrar o status migratório, incluindo as apostilas do país de origem, para matricular-se na escola, validar os títulos de estudo e de graduação acadêmicos obtidos no país de origem e participar de programas de ensino do idioma local (OS 100 PONTOS DE BRASÍLIA, p. 7, 2018).

Assim, as escolas públicas não devem se recusar a matricular os estudantes por esse motivo. O procedimento padrão na falta de documentação ou dificuldade de interpretação dos documentos só foi estabelecido na rede estadual de Minas Gerais em 01 de novembro

²² O Ciclo de Debates, idealizado pela Faculdade de Letras da UFMG e pela Prefeitura de Belo Horizonte, aconteceu no dia 25 de abril de 2018, e contou com representantes das Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte, Contagem e Betim, bem como com professores e pesquisadores interessados na área.

de 2021, com a Orientação ASIE nº 4 (SEE/MG, 2021a), da Assessoria de Inspeção Escolar. A orientação prevê que a matrícula deve ser facilitada, e o procedimento padrão a ser adotado na falta de documentação, no caso de estudantes oriundos de países do Mercosul, é enturmar conforme o Protocolo de Integração Educativa (BRASIL, 2019); e para estudantes de outros países de origem, enturmar de acordo com a faixa etária, no que seria a série/ano correspondente à idade aqui no Brasil. Ainda, a preocupação com o acesso à educação também aparece nos 100 pontos de Brasília prevista no ponto 57, que encoraja “o acesso gratuito a serviços de saúde e educação para pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados e refugiadas” (OS 100 PONTOS DE BRASÍLIA, 2018, p. 7).

O documento firmado em Brasília, em seu ponto nº 62, encoraja também “a capacitação de professores e diretores para criar um ambiente inclusivo nas escolas” (*Ibid.*). A promoção da capacitação de profissionais da educação é uma condição *sine qua non* para uma educação linguística significativa e é papel do Estado promovê-la.

A partir do excerto da LDB apresentado anteriormente (p. 55), e das observações postas aqui em cada ponto destacado, encontram-se aspectos relevantes que fundamentaram o desenvolvimento deste trabalho. É importante ressaltar que parto aqui do pressuposto de que as leis devem ser cumpridas e que as políticas públicas, apesar de ocasionalmente surgirem de demandas específicas, pensadas para uma parcela da sociedade, devem também abarcar estratégias de promoção das ações em meio à população como um todo, bem como auxiliar a sociedade na adaptação a novas realidades. Partilho da visão de Candau, para quem a educação escolar “deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas” (2012, p. 721). Portanto, o foco da educação é – ou deveria ser – sempre o coletivo, independentemente de origens, crenças ou culturas. Posto isso, acredita-se aqui que um ambiente escolar plural, democrático e significativo impacta diretamente na construção dialógica das identidades dos alunos, o que deveria resultar na convivência consciente com as diferenças.

Porém, ao que parece, a escola – e os professores – não têm uma preparação contínua para lidar com os desafios que surgem no decorrer de sua prática, e sem essa capacitação, a simples efetivação da matrícula dos estudantes não garante que a experiência escolar desses sujeitos seja de fato inclusiva e significativa. Lidar com a

diversidade no ambiente escolar e manter os níveis de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem tem se tornado um desafio. Candau (2012) acredita que

[...] a expansão do sistema e a presença dos diversos grupos sociais e culturais que passaram a frequentá-lo colocaram em evidência a heterogeneidade dos resultados, os altos índices de evasão e fracasso escolar, a distorção idade-série, particularmente de determinados sujeitos e grupos, colocando no centro dos debates e das preocupações a questão da qualidade da educação (*Ibid.*, p. 721).

Pensar o sistema educacional brasileiro em toda sua complexidade é refletir sobre visões de educação e ensino diversas, desenvolvidas e sistematizadas durante períodos políticos e sociais distintos e que cumprem, de certa maneira, papéis diferenciados em cada nível de escolarização. As normativas e dispositivos legais são um grande passo, mas a aplicação delas no dia a dia escolar deve ser objeto de constante discussão. Portanto, Candau (2012) acrescenta que

[...] cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (*Ibid.*, p. 717).

O que busco afirmar aqui é que a preocupação de uma sociedade com a educação escolar tem impacto em todas as esferas de convivência. Para isso, iniciativas que contemplem a melhoria de processos de ensino e aprendizagem escolar são de fundamental importância. Para Haddad (2004):

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem-estar social (HADDAD, 2004, p. 3).

Ao destacar a importância dos sistemas escolares como condição de “bem-estar social”, Haddad externa o potencial de socialização que envolve o ambiente escolar. A escola é, para muitas crianças, o primeiro local de convívio exterior à família, no qual passam a ter contato com costumes e práticas diversos, ampliando sua experiência e percebendo que seus colegas podem ser diferentes. Por conseguinte, ressalto que a educação escolar deve ser vindicada e compreendida como etapa fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Ele acrescenta:

Outro aspecto importante e que fundamenta a Educação como um Direito Humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si base para a realização dos outros Direitos. Isso quer dizer que o sujeito que passa por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, é normalmente um cidadão que tem melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc). A educação é base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e constituição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais (HADDAD, 2004, p. 4).

Reconhecer e fazer cumprir direitos relativos à educação passa por apoiar professores e estudantes no desenvolvimento das atividades no ambiente escolar, deve ser responsabilidade de todos e promovido pelo Estado com vista a uma participação social mais equânime.

Como narrado até aqui, o Brasil testemunhou um processo moroso de implementação de políticas educacionais que tinham como tema a promoção do ensino primário público e gratuito, resumindo-se à elaboração de reformas superficiais. Por vezes, contou com pouquíssima aplicação prática, apoiando-se frequentemente em dispositivos legais de natureza excludente que variavam de acordo com os ideais políticos da época.

É importante ressaltar que, como vimos em alguns momentos da história brasileira, a oferta de educação escolarizada serviu à exclusão motivada por questões raciais e sociais, à precarização da formação docente, à perseguição a migrantes e proibição do ensino de línguas, a um modelo educacional subserviente às demandas do mercado de trabalho e à oferta de níveis superiores de ensino limitada às elites econômicas. Como apresentado na primeira parte deste Capítulo 1 – e de maneira dialogada em alguns pontos do Capítulo 4 (p. 116) desta tese, é possível observar no dia a dia escolar, ainda hoje, os impactos de algumas ações apontadas aqui.

Espera-se que esta perspectiva histórica sobre legislação e direito à educação escolar colabore para a compreensão das ações educacionais previstas em lei que serviram como base para fundamentar nesta tese uma discussão acerca da natureza da educação linguística ofertada nas escolas, bem como da preparação dos professores de línguas para atuar no contexto da educação básica.

A seção seguinte propõe um diálogo entre normativas orientadoras – Base Nacional Curricular Comum e Currículos Referência de Minas Gerais – e pesquisadores da área de linguagens (LEFFA; ILARA, 2014; JALIL, 2018; DINIZ; NEVES, 2018). O intuito é destacar a necessidade do estabelecimento de uma política de educação linguística para a educação básica que considere as especificidades do contexto linguístico do estado, seja culturalmente sensível, assegure o preparo dos professores e o oferecimento de uma educação linguística coerente com o público atendido nas escolas.

1.2 Educação Linguística

Na tese apresentada por Samira Jalil em 2018, a pesquisadora narra uma situação ocorrida durante seu processo de alfabetização, quando uma professora solicitou à família que sua língua materna – o árabe – não fosse utilizada:

A professora, por sua vez, pediu a ela [minha mãe] que colaborasse com o processo escolar, diminuindo a quantidade de árabe falado no ambiente familiar, numa tentativa de me convencer a repetir e/ou empregar as palavras conforme orientação fornecida em aula, ou seja, em português. O incidente instigou algumas questões que me acompanharam em vários momentos de minha trajetória quando relembro o episódio depois de adulta. Será que essa situação era comum em outras escolas? Ou será que foi um fato isolado? Será que outros filhos de imigrantes passaram ou passam pelo mesmo tipo de situação? (JALIL, 2018, p. 18-19).

A investigação conduzida por Jalil em Foz do Iguaçu-PR teve como objeto “línguas, identidades culturais, migrações e narrativas” e contou com falantes de árabe como participantes. O excerto em destaque serve como uma provocação a esta investigação, principalmente por enfatizar a postura da professora diante da situação de bilinguismo. Assim como Jalil questiona, “será que essa situação era comum em outras escolas?”, questiono aqui: será que essa situação é comum em Minas Gerais? Apesar de o Brasil ser considerado por linguistas como um país multilíngue (MAHER, 2013), as

escolas mineiras mostram-se, em geral, despreparadas para lidar com a complexidade de um cenário plural e distante da possibilidade do estabelecimento de políticas linguísticas que considerem as características particulares de seus contextos educacionais.

Maher define políticas linguísticas como “objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc. –, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas” (2013, p. 11). A partir do conceito apresentado e dos apontamentos desta investigação, surgem outros questionamentos fundamentais a esta tese: o que é necessário saber para definir “objetivos e intervenções” no estabelecimento de uma política linguística coerente para o contexto de Minas Gerais?

Parto aqui de três questionamentos essenciais: (1) Quais visões de língua e linguagem norteiam as ações linguísticas propostas para as escolas da rede pública estadual de educação básica de Minas Gerais?; (2) A rede registra e organiza as informações acerca das línguas comuns e propõe o trabalho com elas aos estudantes nacionais e migrantes?; (3) As normativas da rede pressupõem a capacitação de professores para atuar com modalidades de ensino de línguas que ultrapassem o ensino de língua portuguesa como Língua Materna? Tratarei, a seguir, de alguns aspectos que buscam discutir esses questionamentos no contexto de Minas Gerais.

1.2.1 Visões de língua e linguagem em documentos orientadores

Buscarei, nesta seção, discutir trechos de documentos adotados pela SEE/MG como referência para as ações da rede estadual de educação básica. Tendo em vista que os documentos servem ao propósito de orientar a prática docente na definição de estratégias consoantes com a legislação que estabelece parâmetros para a educação nacional e estadual, é importante saber quais papéis são designados às línguas no ambiente escolar, bem como identificar as visões de língua(s) e linguagem(ns) que perpassam as normativas vigentes no decorrer da realização desta investigação.

O Currículo Básico Comum de Minas Gerais – CBC (MINAS GERAIS, 2008) foi referência vigente para a rede de educação básica de 2008 ao início de 2020. Diniz e Neves (2018) apontam que, no componente curricular de Língua Portuguesa, partia-se do pressuposto de que “o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa

que ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua” (MINAS GERAIS *apud* DINIZ e NEVES, 2018, p. 93). Como avaliam os autores, o próprio CBC, que deveria servir como base para uma formação linguística inclusiva, tematiza a língua portuguesa atribuindo a ela um papel central no ensino de línguas ao passo que apaga diversos perfis de estudantes que não necessariamente a utilizam ou a reconhecem como língua materna.

O CBC foi substituído a partir de 2020 pelo Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, publicado em duas versões: uma para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2019) e uma para o Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2020). O Currículo tem como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b) e serve como referência para as práticas em educação no estado de Minas Gerais. O CRMG para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental traz descritores específicos para o componente curricular de Língua Portuguesa, onde se lê:

Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar o componente curricular [de língua portuguesa] está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa história e de nossa identidade como seres humanos, e **a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural** (MINAS GERAIS, 2019, p. 210, grifo meu).

Aqui, como no documento que sucedeu o CRMG, dá-se ênfase à língua portuguesa como “constitutiva de nossa identidade sociocultural”, atribuindo-lhe um papel central. No entanto, na tentativa de contribuir para a compreensão do que se entende por língua na normativa, chamo a atenção aqui para o fato de que há também, no documento, uma utilização arbitrária dos termos linguagem e língua:

a linguagem nos coloca como sujeitos de discurso e nos posiciona do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade. **A língua** não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. Nesse sentido, ensinar e aprender **linguagem** significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas **variedades linguísticas**. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão despida de preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta **na linguagem e pela linguagem** (MINAS GERAIS, 2019, p. 210, grifo meu).

A partir da descrição do CRMG, permito-me apontar que ao sugerir as ações de “ensinar e aprender linguagem” o documento induz a um equívoco conceitual, já que

resulta em uma inadequada e confusa colocação dos conceitos de linguagem e língua. Como se estuda há no mínimo cem anos – desde 1919 com Saussure na área de estudos linguísticos e reforçado em teorias linguísticas posteriores – os termos linguagem e língua são diferentes:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, [1919]/2006, p. 18)

Ter definidos de maneira consistente os conceitos de língua e linguagem é o que se espera de um Currículo que se propõe a servir como referência para professores da área de linguagens. Como distingue Saussure ([1919]/2006), o termo linguagem diz respeito à faculdade mental, ou seja, a capacidade cognitiva da qual os seres humanos são dotados – é o que nos dá a habilidade, por exemplo, de produzir sentido ao que vemos, ouvimos ou lemos. Portanto, não faz sentido “ensinar e aprender” linguagem. A língua, por sua vez, é compreendida como uma parte determinada que trata dos fatos – ligada aos códigos linguísticos, como a realização dos idiomas, por grafemas, fonemas, símbolos etc. Portanto, a língua é uma forma de expressão da linguagem, mas a linguagem definitivamente não se limita à língua.

Com isso, o currículo se equivoca ao utilizar dois termos distintos, tratando-os como se fossem sinônimos, quando na realidade faz-se referência a um só: o de língua. Trata-se de um equívoco conceitual que implica prejuízo no estabelecimento de ações práticas, pois, ao tentar propor uma orientação sobre “ensinar e aprender”, reduz-se o que seria o trabalho mais amplo com linguagens à simples compreensão e apreciação das “variedades da língua portuguesa”.

O CRMG do Ensino Médio inspira-se no modelo de ensino por área de conhecimento previsto na BNCC e delimita os componentes curriculares que fazem parte da Área de Linguagens e Suas Tecnologias:

A Área de Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes **Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa** por meio de competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas nessa etapa do ensino (MINAS GERAIS, 2020, p. 72, grifo meu).

Ao tratar do componente curricular de língua portuguesa, inserido na área de linguagens, em comparação ao CRMG para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o CRMG para o Ensino Médio apresenta outra perspectiva sobre linguagem e língua, contemplando a diferenciação dos termos de maneira adequada:

A linguagem é a capacidade que temos de compreender, produzir e desenvolver a língua e várias manifestações como a dança, música e pintura, que usamos para nos comunicarmos. **A língua**, por sua vez, é um conjunto de elementos que viabilizam a comunicação entre nós, convencionada pelos homens (MINAS GERAIS, 2020, p. 78, grifo meu).

O documento apoia-se na determinação da Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), ressaltando a obrigatoriedade da oferta de língua portuguesa nos três anos do Ensino Médio. Cabe ressaltar que a referida lei trata também da obrigatoriedade da oferta de língua inglesa e da possibilidade de oferta de outras línguas em caráter optativo, preferencialmente a espanhola. O CRMG para o Ensino Médio também aponta que é assegurada a estudantes indígenas a utilização de suas línguas maternas. O documento destaca, ainda, que para estudantes surdos que sinalizam em LIBRAS, a língua portuguesa é oferecida como segunda língua (MINAS GERAIS, 2020, p. 73). Como Diniz e Neves apontam acerca da BNCC, “mantêm-se, no funcionamento do português como língua nacional, processos de exclusão, inclusive no próprio ensino desse idioma, que continua sendo planejado apenas para aqueles que o têm como língua materna” (DINIZ e NEVES, 2018, p. 97). Em suma, os CRMGs continuam por reproduzir a mesma visão limitada e limitadora acerca do ensino de línguas.

Apesar de propor a elaboração de documentos que servem de instrumento para o estabelecimento de políticas linguísticas e intencionam auxiliar os professores na definição

de estratégias de ensino coerentes, com referências atuais sobre a área de linguagens, na prática, a situação do ensino de línguas não parece ter perspectiva de mudança quando nos damos conta de que a rede pouco conhece sobre as suas especificidades. Como exposto na seção a seguir, a SEE/MG não mantém registro de quais estudantes se enquadram em contextos linguísticos diversificados, nem das escolas que mereceriam atenção mais próxima na proposição de ações linguísticas que levassem em conta as características do público atendido por elas, assim como as possíveis necessidades de formação dos profissionais que nelas atuam.

1.2.2 A falta de informações sobre as línguas comuns aos estudantes de Minas Gerais

Os maiores impasses na condução desta investigação foram a falta de conhecimento do poder público acerca das comunidades linguísticas ligadas à rede estadual de educação básica em Minas Gerais, bem como o desconhecimento da SEE/MG sobre a (falta de) oferta de formação específica para professores de línguas oferecidas pela própria rede (Capítulo 2).

Ao tentar estabelecer um diálogo com a Secretaria de Estado de Educação por meio de *e-mails* enviados para diversos setores da SEE/MG e por conversas telefônicas, mais constantes após 2018, deparei-me com: (1) a interrupção do diálogo; (2) a ausência de resposta aos *e-mails* com solicitações de informações relacionadas ao objeto desta tese; e (3) respostas afirmando que a rede não possuía a informação solicitada – como é o caso do registro sobre as línguas comuns aos estudantes matriculados na rede – inclusive em se tratando de LIBRAS e línguas de comunidades indígenas, tematizadas nos documentos oficiais. Em *e-mail* de julho de 2021, o órgão informou que dispõe apenas dos dados coletados pelo Censo Escolar, atualmente sob responsabilidade do INEP.

Mesmo dispondo de um sistema gestor *online* próprio e autônomo, o Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, que organiza as informações cadastrais do estudante, a SEE/MG parece fazer dele um uso subaproveitado, limitando-se a registrar as informações exigidas para alimentar o Censo Escolar. Ao ingressar com a solicitação de matrícula na rede, o estudante tem suas informações cadastrais inseridas manualmente pelo auxiliar técnico de educação básica – ATB responsável pelo SIMADE na escola. Assim, o sistema poderia ser utilizado também para organizar informações sobre a(s) língua(s)

falada(s). A adição de um campo para tal informação poderia colaborar para um levantamento efetivo por parte da SEE/MG, com o objetivo de propor atividades direcionadas de acordo com as necessidades locais.

Como referência de geração de registros dessa natureza, aponto um estudo desenvolvido por Mateus (2011), que buscou investigar a “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”. Desenvolvida entre 2003 e 2007, a pesquisa tratou de mapear as línguas faladas pelos estudantes que não têm o português como língua materna. Assim como busco fazer nesta tese em relação a Minas Gerais, Mateus contrasta a ideia do senso comum de que Portugal é um país monolíngue, já que além do português, a diversidade linguística em Portugal abarca também: língua gestual portuguesa, mirandês, cabo-verdiano, barranquenho, minderico, caló português, romani, galego e asturiano.

Com a crescente presença de migrantes nas escolas portuguesas, foram registrados, quando da realização, da pesquisa 90.000 estudantes de outras nacionalidades (MATEUS, 2011, p. 14). Os participantes da pesquisa, 8.406 estudantes oriundos de 75 países, afirmaram usar um total de 54 línguas com seus pais, em casa (*Ibid.*, p. 16). Outro apontamento de seu trabalho diz respeito ao Projeto “Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo”, com seu estabelecimento previsto de 2007 a 2012, que teve como foco o acompanhamento de contextos específicos de ensino – como uma turma bilíngue. Pensando no contexto mineiro, uma pesquisa dessa natureza seria o ponto inicial para uma melhor compreensão das necessidades linguísticas da rede, para facilitar assim uma formação continuada coerente com a realidade das escolas.

1.2.3 Modalidades de ensino de línguas

O ensino de português conta com uma diversidade de nomenclaturas que buscam destacar características dos contextos de ensino e aprendizagem de língua. Adota-se nesta tese o termo Português como Língua Adicional – PLA, porém, como discutido em publicação pretérita (COELHO, 2015, p. 23), uma variedade de nomenclaturas e siglas tentam delimitar o que seriam subáreas de atuação em uma área maior que é o ensino de língua portuguesa. A adoção do termo Português como Língua Adicional, atualmente, tem servido também como um agregador para modalidades diversas de ensino e aprendizagem com características próprias e praticadas em contextos específicos.

Para Dell’Isola e Prazeres, “o termo adicional refere-se a uma língua que está sendo aprendida/vivenciada pelo indivíduo, de forma positiva, tendo o sujeito como agente da linguagem” (2012, p. 61). Consoante com Leffa e Irala (2014), resalto que

Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo (LEFFA e IRALA, 2014, p. 35).

Assim como exposto na primeira parte deste trabalho, muitos pesquisadores apontam a necessidade de uma educação linguística sob a perspectiva do estudante e do direito à aprendizagem de línguas. Porém, para se estabelecerem políticas de educação linguística significativas, há que se incluir atores fundamentais no processo: as professoras e os professores. Assim como afirmo em investigação pretérita sobre formação docente (COELHO, 2015), defendo que professores de línguas têm direito à formação que os prepare para atuar em diversificados contextos de ensino, seguindo um projeto pedagógico pautado em referências atualizadas (CNE/CES, 2002) e coerente com as oportunidades de atuação que a área lhes oferece.

Considerando o contexto de Minas Gerais e os apontamentos desta investigação sobre o público atendido nas escolas mineiras, julgo relevante discutir alguns conceitos que tratam de aspectos específicos do ensino de línguas. Portanto, tratarei de cinco modalidades de ensino de línguas que podem contribuir para compreender alguns apontamentos presentes nas análises desta tese. A saber: Língua Materna – LM, Segunda Língua – L2, Língua Estrangeira – LE, Língua de Herança – LH e Língua de Acolhimento – LAc.

O conceito de Língua Materna está relacionado à primeira língua utilizada, em família e/ou na comunidade, e através da qual as crianças se reconhecem como sujeitos e iniciam seu processo de socialização. Pupp Spinassé (2006) explica:

A língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende [...]. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-

linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Assim, a língua portuguesa é a Língua Materna de grande parte das crianças nas escolas mineiras, mas não de todas elas. Como apontado anteriormente, há uma ideia equivocada de que o Brasil é um país monolíngue (MAHER, 2013), o que perpassa inclusive as normativas oficiais para o ensino de línguas. Quando pensamos no contexto de Minas Gerais, um estado localizado no coração do sudeste brasileiro e que não faz fronteira com nenhum país estrangeiro, seria fácil acreditar que a única língua falada no estado é o português. Porém, ao crer que Minas é um estado monolíngue, ignoram-se e invisibilizam-se dezenas de comunidades linguísticas que nele vivem.

Algumas línguas minoritárias faladas em Minas foram objeto de pesquisas sob diferentes perspectivas na área de linguística. Como exemplo, cito quilombos que tradicionalmente preservam suas línguas, como a comunidade da Tabatinga no município de Bom Despacho (QUEIROZ, 2018), e as comunidades de Brejo dos Crioulos e Poções no Norte do estado (SILVA, 2016); também as línguas dos povos Maxakalí, em Aldeia Verde, no município de Ladainha (SILVA, 2015), e Krenák (NIKULIN; SILVA, 2020), às margens do Rio Doce, em Resplendor; é, ainda, o caso da LIBRAS para muitos estudantes surdos em Minas.

Mas, afinal, como saber quando a aquisição de uma língua a caracteriza como Língua Materna? Pupp Spinassé (2006) afirma que

A caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade... (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 5)

Portanto, as escolas precisam estar atentas às características linguísticas das comunidades que atendem para oferecer uma educação linguística inclusiva, e é papel da rede prover a capacitação e os meios necessários para que os profissionais sejam capazes

de identificar características do contexto em que atuam, bem como para que estejam preparados para incluir em suas práticas as Línguas Maternas de seus estudantes.

Em linguística, considera-se a Língua Materna como a Primeira Língua, ou Língua Primeira – L1, mas com especial atenção para o fato de que, em ambientes multilíngues, o falante pode desenvolver mais de uma língua como LM e ter assim Línguas Maternas. As línguas adquiridas posteriormente que porventura não apresentam a mesma relevância da Língua Materna são chamadas Segunda Língua – L2. De acordo com Pupp Spinassé (2006)

é sabido que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1 (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6)

Pode-se afirmar, com isso, que o termo Segunda Língua está mais ligado à relação que o falante estabelece com a língua do que com algum tipo de ordenamento ou sequência de aprendizagem. A autora acrescenta:

Uma segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a interação social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na sua integração em sociedade (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Assim, a língua portuguesa também é adquirida como uma Segunda Língua por muitos estudantes de Minas Gerais, principalmente nos casos em que a Língua Materna das crianças é uma língua minoritária amplamente utilizada durante a primeira infância e o português, até então secundário, é consolidado apenas na fase escolar.

Outro conceito importante para este trabalho é o de Língua Estrangeira – LE. Picanço (2009) apresenta um histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, sendo oferecidas na educação básica, em diferentes momentos do passado, aulas de línguas clássicas, como latim e grego; e modernas, como francês, inglês e alemão, sendo esta substituída por espanhol devido à posição política do Brasil durante a Segunda Guerra

Mundial (1942-1945)²³. Com o tempo, o ensino de línguas estrangeiras deixou gradualmente de ser obrigatório nas escolas de educação básica e a carga horária reduzida nas escolas que mantinham a oferta.

Atualmente, seguindo a orientação da BNCC (BRASIL, 2017b), há a oferta obrigatória do componente de Língua Estrangeira Moderna – Inglês a partir do 5º Ano do Ensino Fundamental. Pupp Spinassé explica que “no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Apesar de vivermos sob forte influência cultural de países de língua inglesa, estando em contato com o idioma pelo cinema, pela música e nas redes sociais, o inglês não ocupa um papel central na sociedade. Mesmo com a oferta escolarizada do componente, a língua inglesa não é utilizada pela maior parte da população e não recebe no Brasil o estatuto de língua oficial, portanto, é ensinada e aprendida aqui como uma língua estrangeira, salvo no caso de famílias migrantes que possuem algum vínculo com países de língua inglesa. O mesmo se aplica para outras línguas comumente ensinadas em cursos livres de idiomas, mas que não contam com grandes comunidades de falantes no Brasil, como o francês e o russo, por exemplo.

Igualmente relevante para esta tese é o conceito de Língua de Herança. Como o nome sugere, trata-se de uma língua adquirida geralmente em contexto familiar, passada de uma geração a outra(s). Em entrevista recente, a professora Idalena Chaves Oliveira, da Universidade Federal de Viçosa, falou sobre o ensino de língua portuguesa a crianças de famílias brasileiras no exterior. Chaves aponta que

O público-alvo do ensino de Português como Língua de Herança, PLH ou POLH, como utilizam na Europa, são filhos de brasileiros residentes no exterior que nasceram ou foram para outro país ainda crianças e passam a aprender ou desenvolver a língua dos pais ou dos avós. Em geral, o português é ensinado a partir de um desejo dos pais de manterem com os filhos a comunicação em sua língua materna (COELHO, 2021, p. 721).

²³ A Segunda Guerra Mundial teve início declarado em 1939, mas o Brasil se manteve neutro até 1942, quando, por pressão dos Estados Unidos, o presidente Getúlio Vargas permite a instalação de bases militares norte-americanas no nordeste brasileiro e facilita a comercialização de matéria-prima para o esforço de guerra dos Aliados – grupo liderado por Estados Unidos, Reino Unido, França e União Soviética. Para demonstrar apoio aos aliados, o Brasil efetiva sua participação na guerra a partir de 1943, com o envio de tropas da Força Expedicionária Brasileira – FEB para o front, com a missão de combater as tropas do Eixo – Alemanha, Japão e Itália; e proibindo o ensino e a utilização de suas línguas em território nacional.

Essa modalidade de ensino de língua praticada em diásporas tem ganhado grande reconhecimento em países com grande fluxo migratório. Porém, cabe ressaltar que, em alguns contextos, a utilização da língua fica restrita à comunicação familiar. Moroni e Gomes acrescentam que

Embora seja um idioma vivo no ambiente doméstico, repleto de história e significados para a família, não é a língua de comunicação oficial e nem a ensinada na escola formal, o que pode acarretar a perda de domínio e de sentido no uso desta língua com o passar do tempo (MORONI; GOMES, 2015, p. 23).

Assim como a língua portuguesa é ensinada como Língua de Herança a crianças de famílias brasileiras que vivem no exterior, crianças migrantes que vivem no Brasil também têm (ou deveriam ter assegurado) o direito de aprender as línguas de suas comunidades de origem.

No caso dos brasileiros, algumas famílias e comunidades se esforçam para manter o contato das crianças com a língua, mas infelizmente algumas famílias não têm esse cuidado, como apontado na entrevista concedida pela professora Idalena Chaves:

Para minha surpresa, percebi que havia muitas mães que estavam lá [na Coreia do Sul], casadas com coreanos, cujos filhos nasceram lá, e que não tinham interesse que os filhos aprendessem português. A maioria dessas crianças estudava em escolas americanas, pois os pais preferiam que os filhos tivessem uma base de inglês. Às vezes, a família nem se comunicava em português em casa. Também encontrei casos de mães que achavam que falar português com o filho poderia atrapalhar seu desempenho na escola. Em situações como as relatadas, às vezes, eu argumentava: e se eles quiserem morar no Brasil quando adultos? E se você voltar para o Brasil, como é que vai ser quando eles tiverem que frequentar a escola? Essa era uma preocupação que eu tinha com meu filho (COELHO, 2021, p. 721).

A partir da reflexão de Chaves, destaco que é importante considerar que a migração nem sempre é uma ação permanente, desse modo, muitas famílias que migram por motivos diversos alimentam a esperança de retornar ao seu país de origem após um determinado período de tempo. Portanto, assim como acontece com algumas crianças de famílias brasileiras no exterior que continuam em contato com a língua portuguesa, é importante que haja esse cuidado com as crianças migrantes que vivem no Brasil e a escola pode cumprir um papel fundamental nessa direção. Consoante com o já apontado por Neves

(2018), ressalto que a manutenção da(s) língua(s) materna(s) de crianças atendidas na educação básica deve ser considerada ao se propor políticas linguísticas.

O último conceito apresentado é o de Língua de Acolhimento. Esta modalidade de ensino de língua tem como público-alvo em sua maioria migrantes, refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário. O termo Português como Língua de Acolhimento foi cunhado em Portugal (CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LEAL e SANCHES, 2014), porém, a experiência do país europeu em muito se difere da do Brasil.

A iniciativa portuguesa é organizada e proposta enquanto política de estado e, sob a perspectiva de Grosso (2010), tem como principal intuito o ensino de língua para inserção de migrantes adultos no mercado de trabalho e para contribuir para o acesso a direitos. Porém, permito-me concordar com Anunciação (2018, p. 44) quando a autora afirma que o ensino proposto por Portugal “é simbolicamente bastante violento, pois o acesso a direitos, como nacionalidade e autorização de residência permanente, é condicionado à comprovação de proficiência em língua portuguesa”. A meu ver, condicionar direitos de migrantes à comprovação de proficiência em determinada língua é ignorar direitos humanos básicos, é usar a aprendizagem como moeda de troca, o ensino como pretexto para atingir objetivos políticos e econômicos de acordo com ideais dominantes.

No Brasil, por sua vez, não existe uma política linguística desde natureza sistematizada a nível nacional, ficando o ensino de língua a migrantes a cargo de organizações ligadas a grupos religiosos, do terceiro setor e de algumas instituições de ensino superior por meio da extensão universitária. Anunciação (2018) aponta que

é problemático transpor o conceito europeu de língua de acolhimento ao contexto brasileiro de migração e de refúgio. Quando condiciona a inserção social do indivíduo no novo país de domicílio ao “domínio” da língua nacional, esse conceito apresenta uma visão reificada de língua (ANUNCIÇÃO, 2018, p. 45).

O que pretendo aqui não é necessariamente tratar do termo língua de acolhimento, mas sim apresentar a modalidade de ensino de língua para migrantes, já que o ensino para esse público tem ganhado cada vez mais espaço no Brasil e é importante para esta tese, dada a natureza dos perfis pesquisados.

Assim como refletir sobre o termo, é importante também refletir sobre as bases do ensino proposto ao público migrante. Aqui, dada a demanda crescente, faz-se necessário pensar especialmente no que se oferece para os estudantes atendidos nas escolas mineiras e

suas famílias. Tendo em vista a centralidade da escola nos processos educativos, Leal e Sanches (2014) apontam que:

a escola tem um papel de crucial importância, criando uma educação para todos que realmente aconteça: uma escola ajustada a esta nova realidade, incluindo-a nos programas de ensino, e que aposte numa pedagogia inclusiva e intercultural. É na escola em contacto com a comunidade que podemos aperfeiçoar o processo de socialização (LEAL; SANCHES, 2014. p. 149).

Para Leal e Sanches (*Ibid.*), a preocupação pauta-se em um ensino de língua que contemple o trabalho intercultural e contribua de fato para a inclusão, afastando-se da imposição da aprendizagem de uma língua em detrimento do respeito à bagagem linguística de estudantes e suas famílias que vêm ao Brasil para viver e trazem consigo diferentes línguas e costumes.

Tendo como objeto políticas linguísticas voltadas especificamente para o acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental do estado de Minas Gerais, Neves (2018) narra em sua dissertação a experiência de acompanhar uma estudante migrante em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. Trata-se de um trabalho com contribuições relevantes para esta investigação e que traz discussões fundamentais para o efetivo atendimento a migrantes em ambiente escolar.

As ações apontadas pela autora para uma educação linguística mais significativa são: (1) promover um diálogo intercultural; (2) buscar não invisibilizar diferenças, considerando a carga cultural e identitária dos estudantes migrantes; (3) aprimorar a comunicação entre a escola e os pais dos alunos, permitindo uma participação mais direta da família na vida escolar; (4) melhorar a comunicação visual de pontos dentro da escola, para que os estudantes se ambientem com maior facilidade; (5) estabelecer uma melhor comunicação entre o professor de PLAc e o ambiente escolar em casos em que há um profissional externo à escola atuando, como no contexto da pesquisa de Neves; (6) aumentar a carga horária das aulas de PLAc; (7) utilizar instrumentos de avaliação diferenciados; (8) não ignorar a língua materna dos estudantes, buscando o equilíbrio entre o uso dela e do Português; e (9) oferecer atendimento linguístico especializado à família (NEVES, 2018).

Considerando o contexto de migrações do estado já apresentado anteriormente na introdução desta tese e os perfis dos estudantes migrantes atendidos nas escolas mineiras,

acrescento como contribuição o previsto no Artigo 4º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), que:

considera que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração. Por integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, 1996).

Portanto, a proposição de políticas públicas que tenham como objeto a educação linguística deve incluir em seus esforços o respeito às características de cada contexto educacional e, no caso de Minas Gerais, levar em consideração a multiplicidade de realidades que o estado historicamente abarca. É importante também, nesse processo, considerar a oferta de capacitação dos profissionais que atuam diretamente com o ensino de línguas pois, como salienta Jalil: “as ações e posturas dos atores educacionais têm função crucial e preponderante no processo de reterritorialização” (2018, p. 225).

CAPÍTULO 2 – Formação de professores

“To say that language teaching is in some sense political would seem uncontroversial since it is clear that many decisions about what gets taught, to whom, how, when, and where, are made at high levels of the political hierarchy. Thus a number of models of factors involved in language teaching reflect the fact that we must always take into account the sociopolitical context of education”

Alastair Pennycook (1989, p. 590)

Esta seção sobre formação de professores busca discutir criticamente três aspectos relevantes para esta investigação: (1) a dimensão da categoria docente e esforços para a formação de professores no Brasil e (2) a dimensão da categoria docente e esforços para a formação de professores em Minas Gerais – destacando políticas públicas (ou a falta de) – que apresentam impacto direto na rede de ensino, e (3) o que se espera de propostas de formação de professores de línguas para a atualidade com base em pressupostos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2012).

2.1 Dimensão da categoria e formação docente no Brasil

Para tratar da formação docente em nosso país, é necessário, primeiramente, considerar que a categoria docente é numerosa. De acordo com Barreto (2015), “para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público” (*Ibid.* p. 681). Portanto, em uma nação com dimensões continentais, torna-se um grande desafio viabilizar ações que assegurem formação inicial e continuada para os profissionais da área.

Propor políticas públicas que contemplem a formação de professores exige grandes esforços a nível nacional. Como marco em legislação, retomo a Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e dispõe sobre a organização do sistema educacional brasileiro, incluindo as orientações acerca da responsabilidade pela formação de professores.

Em seu Artigo 62, § 1º, a LDB estabelece que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (*Ibid.*). Ainda, em seu Artigo

63, inciso III, prevê que “os Institutos Superiores de Educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (*Ibid.*).

Com a LDB, várias iniciativas de formação tomaram força, o que Barreto (2015, p. 685) chama de “um grande aparato institucional de formação docente”. De acordo com a autora, tal aparato diz respeito, entre outras ações, à criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006a), do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007a), do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (MEC, 2017) e à reformulação de programas pretéritos para a definição do que hoje é conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007b).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, em vigência a partir da promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), algumas metas para a formação inicial e continuada de professores e para a valorização da profissão docente foram estabelecidas. Destaco aqui as metas 15 e 16, que constam anexas à referida Lei. A meta 15 retoma o previsto na LDB, atribuindo às esferas do Poder Executivo a responsabilidade de trabalhar em conjunto para que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). A primeira estratégia proposta para o alcance da meta 15 do PNE é

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente **diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação** e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (BRASIL, 2014, grifo meu).

Por sua vez, a meta 16 prevê:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.**

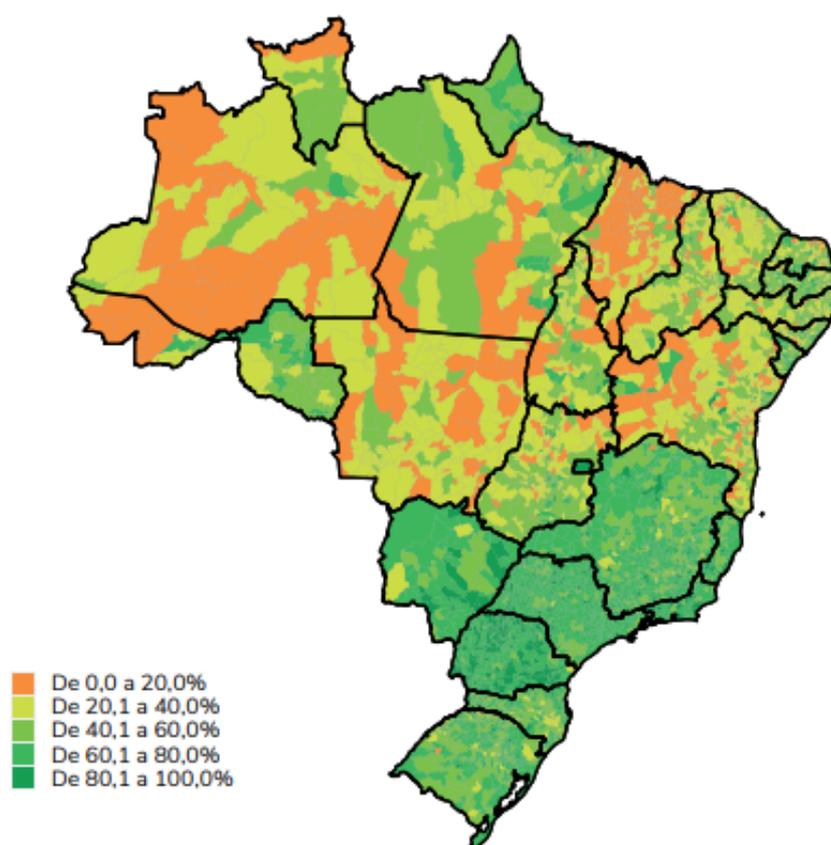
Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, **o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada** e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de

forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014, grifo meu).

Portanto, as metas estabelecidas pelo PNE, em vigência até 2024, determinam a oferta de formação inicial e continuada de professores. Sobre a formação inicial, a realidade está longe de ser a ideal: o Resumo Técnico elaborado a partir de dados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2021) aponta uma limitação na formação dos professores. De acordo com o documento, há uma grande quantidade de docentes que não possuem a formação adequada, ou seja, não cursaram licenciatura na área das disciplinas que lecionam, como observado principalmente nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste:

Figura 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (Grupo 1 do indicador de adequação da formação docente) nos anos finais, por município – Brasil – 2020



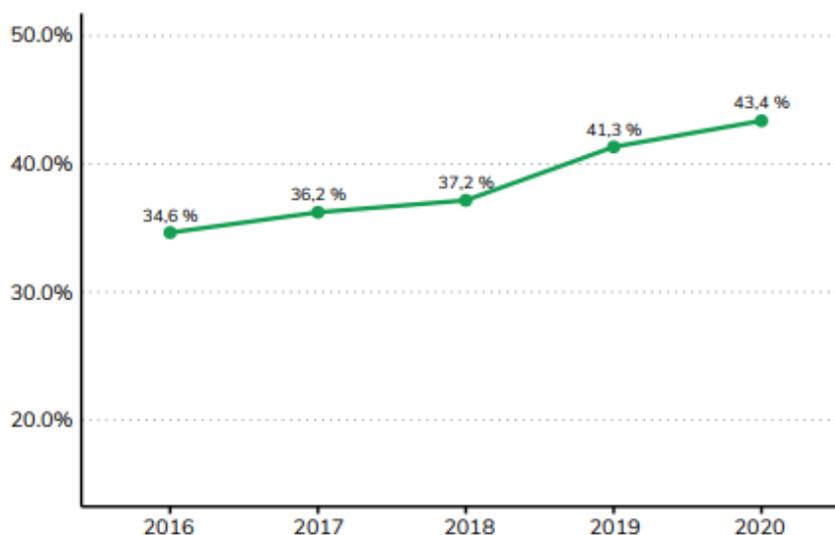
Fonte: Elaborada por Deed/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2021, p. 44).

Como tenho apontado nesta tese, é de suma importância propor uma formação – inicial e continuada – que dialogue com o contexto de atuação dos docentes. Realizar um

levantamento de professores que concluíram a licenciatura na área de atuação e incentivar a formação inicial é necessário, mas é apenas um começo. Há que se pensar na natureza da formação que se pretende oferecer, para assim identificar demandas coerentes com as realidades dos contextos educacionais. Uma formação significativa deve ser contínua, levar em consideração as características das comunidades em que as escolas estão inseridas e incluir nos currículos as necessidades apontadas pelos profissionais que atuam na educação básica, pois elas partem de uma experiência empírica que ultrapassa o previsto nas normativas.

A meta 16 do PNE aponta ainda a expectativa de formar 50% dos professores em nível de pós-graduação até 2024. Em 2020, o índice chegou a 43,4% de professores com pós-graduação:

Gráfico 1 - Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* - Brasil - 2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2021, p. 48).

O Resumo Técnico não informa, no entanto, se o curso de pós-graduação realizado pelos professores está relacionado à área de atuação, ou se o curso é coerente com as disciplinas que lecionam. O mesmo ocorre com os 39,9% de professores em educação continuada:

Gráfico 2 – Percentual de docentes com formação continuada – Brasil – 2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2021, p. 48).

O Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020 que entre outras disposições institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada (CNE/CP, 2020). A normativa prevê em seu Capítulo II:

CAPÍTULO II

DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

[...]

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

[...]

IV - Duração prolongada da formação - **adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes**, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor (CNE/CP, 2020, p. 5, grifo meu).

Para justificar a necessidade de uma formação prolongada, a normativa se apoia na afirmação de que “adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática” e acrescenta que, por esse motivo, “formações curtas não são eficazes”. Muitos questionamentos surgem a partir da afirmativa, como: o que se

entende por “eficaz” nesse contexto? Como se mensura a eficácia de um curso de educação continuada? Não seria o objeto da capacitação (tema) que deveria definir a duração da formação (curso)? Como se pode notar, o documento não responde aos questionamentos anteriores. Há, no entanto, outra pergunta ainda mais relevante para este trabalho: e, afinal, como é proposta a formação docente em Minas Gerais? É o que trato de discutir a seguir.

2.2 Dimensão da categoria e formação docente em Minas Gerais

Em Minas Gerais, os desafios em propor políticas para a formação docente não são diferentes do que se observa nacionalmente. Segundo dados do Censo realizado em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do país²⁴, com 19.597.330 pessoas, das quais 4.836.430 estão em idade escolar, tendo de 5 a 19 anos. A rede estadual de educação oferece cursos da Educação Básica por todo o território mineiro, nos níveis Fundamental, Médio e Técnico, na modalidade Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para atender à demanda na oferta do conteúdo de Língua Portuguesa, no ano de 2019, a rede contou com 98.067 professores, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade de docentes de Língua Portuguesa em atuação na rede estadual de ensino de MG/ano

Docente	Ano Censo			
	2016	2017	2018	2019
Docente – Concursado	35.086	34.353	31.631	28.811
Docente – Contrato temporário	66.240	65.522	67.460	64.768
Docente – Contrato terceirizado	18	27	12	9
Docente – Contrato CLT	137	148	95	23
Auxiliar/ Assistente Educacional	459	735	784	64
Tradutor Intérprete de Libras	476	462	436	460
Docente Titular – Coordenador EAD – C. temporário	0	1	0	0
Docente Tutor – Auxiliar EAD – C. temporário	0	15	0	0
Guia intérprete	0	0	0	4
Profissional de apoio escolar ²⁵ (Lei n.º 13.14/2015)	0	0	0	3.928

²⁴ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama> Acesso em: 20 ago. 2021.

²⁵ A referida lei traz a seguinte definição: “profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015).

Total	102.416	101.263	100.418	98.067
--------------	---------	---------	---------	--------

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados do Censo Escolar 2016 a 2019 – SEEMG/SI/SIE/SEDINE

Para lidar com as demandas de formação continuada dos professores da rede estadual, a SEE/MG criou, com a Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais²⁶ que:

tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética. (ESCOLA DE FORMAÇÃO, s/d.)

A Escola de Formação oferece cursos de curta duração nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Tendo como referência o ano de 2019, de acordo com informações disponíveis no *site*²⁷, a Escola de Formação, ofertou 10 cursos: Currículo Referência Minas Gerais (6 turmas); Educação e Patrimônio Cultural (2 turmas); Educando para boas escolhas *online* (2 turmas); Gestores escolares (6 turmas); Saúde vocal do professor (2 turmas); Trilhas Formativas – Gestão de Sala de aula – você seguro em classe (3 turmas); Oficina de educação financeira (1 turma); Programa Dinheiro Direto para a Escola (1 turma); O desenvolvimento de competências e habilidades na sala de aula: matemática (2 turmas); O desenvolvimento de competências e habilidades na sala de aula: língua portuguesa (2 turmas). Na ementa do último curso citado, lê-se:

O desenvolvimento de Competências e Habilidades é uma preocupação relevante hoje na educação. Mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa. Essa mudança de foco atinge também a questão da avaliação. Se uma habilidade é vista como objetivo de ensino, a sua aquisição deve ser avaliada e em tese essa avaliação pode estar vinculada ao conteúdo de qualquer disciplina.

Nesse curso, iremos abordar alguns aspectos necessários para a compreensão do significado de COMPETÊNCIAS e HABILIDADES no contexto educacional e buscaremos auxiliar o profissional de educação a saber relacionar o conteúdo a ser aplicado com as habilidades que se espera que o

²⁶ <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br> Acesso em: 20 ago. 2021.

²⁷ As informações acerca dos cursos foram retiradas da seção “Encerradas”, no menu à direita, disponível no *site* da Escola de Formação. Considero relevante ressaltar que o registro dos cursos referentes aos anos de 2019 e 2020 não aparenta seguir uma ordem cronológica de realização, o que me leva à hipótese de que as informações sobre os cursos aparecem na sequência em que foram submetidas ao portal. A ordenação não sequencial-temporal dificulta o levantamento das informações necessárias, uma vez que a seção “Encerradas” não dispõe de uma ferramenta de busca eficiente.

estudante adquira ao final da apresentação desse conteúdo (ESCOLA DE FORMAÇÃO, 2019).

Apesar de a Escola de Formação propor um único curso voltado especificamente para professores de língua portuguesa, vale ressaltar que a capacitação tinha como público-alvo “professores de língua portuguesa do reforço escolar”, e não os professores regentes de aula. Em 2019, as SEE/MG propôs uma ação de busca ativa, que tinha como objetivo efetivar o retorno de estudantes que estavam infrequentes ou prestes a abandonar os estudos (SEE/MG, 2019a). O reforço escolar acontecia após as aulas, no chamado 6º horário, nos turnos da manhã e da tarde, como uma ação para atender aos estudantes com baixo rendimento, e contava com o trabalho de pedagogos e professores dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática para desenvolver as “competências e habilidades” citadas na ementa. Porém, nem todas as escolas participam do programa,²⁸ e conseqüentemente, nem todos os professores de língua portuguesa da rede se enquadravam no público-alvo do curso.

O público-alvo afasta-se ainda mais dos professores regentes de aula quando são observados os critérios para assumir o posto de professor de reforço: professores regentes de aula que não tivessem um cargo fechado – até 16 aulas semanais – poderiam complementar a carga horária desempenhando também a função de professores de reforço. Caso a escola não contasse com professores com carga horária a ser complementada, era feito o processo de designação nos moldes adotados pela rede conforme Resolução SEE/MG n.º 4116, de 16 de janeiro de 2019 (SEE/MG, 2019b).

Como é possível observar, mesmo com mais de 5 mil alunos matriculados que atendem aos perfis investigados nesta pesquisa (ver Tabela 1, p. 28) e mais de 98 mil professores de Língua Portuguesa trabalhando na rede (ver Tabela 2, p. 82), no ano de 2019, em consulta por *e-mail*, a Escola de Formação do Estado não informou se algum curso de capacitação para esse fim foi ofertado, e o *site* da Escola não registra nenhuma atividade formativa para auxiliar o professor que atua com esse público. No decorrer do referido ano, entrei em contato por *e-mail*, telefone e até indo pessoalmente ao local para

²⁸ São formadas turmas de reforço escolar compostas por 10 a 20 alunos, especificamente para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, com aulas no 6º horário. Conforme Memorando-Circular n.º 5/2021/SEE/SB, que complementa as orientações sobre o Reforço Escolar, as turmas são compostas por estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio que: “não entregaram o mínimo de 75% dos PET ao longo do ano letivo[...]” anterior, ou que apresentaram “baixo rendimento na avaliação diagnóstica - português ou matemática (abaixo de 60%)”.

propor uma ação formativa em parceria com a Escola de Formação, mas não obteve resultado. Acredito que a falta de informações e o insucesso na tentativa de estabelecer um diálogo se deva ao fato de a Escola de Formação passar a maior parte do ano sem direção. Com a posse do governador Romeu Zema, por seu primeiro ato em 02 de janeiro de 2019, cargos comissionados foram cortados, causando a demissão de vários servidores (FRANCO, 2019). Um novo diretor para a Escola de Formação só veio a ser nomeado no dia 03 de outubro de 2019.

Em fevereiro de 2020, os servidores da educação votaram o indicativo de greve pelo cumprimento de acordos firmados e pelo pagamento do piso salarial (SILVA, 2020). No entanto, a greve não foi deflagrada pois alastrava-se pelo país a pandemia de COVID-19 causada pelo coronavírus, o que resultou na suspensão de todas as atividades escolares presenciais no estado de Minas Gerais a partir do dia 20 de março (PEIXOTO, 2020). As aulas foram retomadas por meio de teleaulas no dia 17 de maio (ARIADNE, 2020), por meio do programa “Se Liga na Educação”, sob protestos e denúncias do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE (SIND-UTE, 2020), que representa a categoria.

Além da crítica à maneira como as teleaulas foram propostas após a suspensão das atividades presenciais, o material oferecido aos estudantes também foi questionado por conter diversos “erros gramaticais e conceituais graves” (RODRIGUES, 2020). A rede passou a adaptar, durante o ano de 2020, materiais intitulados Planos de Estudos Tutorados – PETs que foram mantidos para o ano de 2021²⁹. Os PETs, como descrito no Documento Orientador do Regime Emergencial de Atividades Não Presenciais – REANP, são “um conjunto de atividades que contemplam as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada ano de escolaridade e componente curricular” (SEE/MG, 2021b). Entre as atividades desenvolvidas pelos professores durante o período de ensino remoto estão a correção dos PETs e a orientação dos estudantes através do *chat* do aplicativo “Conexão Escola”.

Em um período conturbado e desafiador para os docentes, o que se diz sobre a formação dos professores da rede? No Documento Orientador do REANP (SEE/MG, 2021b) há a seguinte informação:

²⁹ Todos os PETs e Documentos orientadores encontram-se disponíveis no *hotsite* criado pela SEE/MG: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/> Acesso em: 10 jul. 2021.

A SEE/MG oferece formação continuada para toda a rede, de acordo com seu planejamento estratégico, **dentro de uma programação anual robusta**, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores, das suas Regionais e Escolas, bem como através de treinamentos e formações disponibilizados em parcerias com FNDE e de outros Institutos, inclusive com formações específicas para este momento do REANP.

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores oferece cursos online gratuitos, para profissionais da rede pública de ensino, que incluem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas e de gestão. **Os cursos têm como objetivo abordar temas educacionais que irão subsidiar a atuação dos profissionais da educação na busca de um ensino de qualidade e em conformidade com o Currículo Referência de Minas Gerais e as novas práticas pedagógicas.** A carga horária destinada à realização desses cursos poderá ser computada para cumprimento das atividades extraclasse pelo professor, conforme orientações do Memorando-Circular no 34/2020/SEE/SG - Gabinete.

Os cursos sobre as Trilhas Formativas, para implementação do Currículo, da Coordenação Pedagógica, **da Língua Portuguesa**, da Matemática e das Tecnologias Educacionais recebem inscrições feitas no portal da Escola de Formação (SEE/MG, 2021b, p. 23, grifo meu)

Como mencionado anteriormente (p. 82-83), a “programação anual robusta” limitou-se à oferta de 10 cursos no ano de 2019. Em 2020, com o ensino remoto, foram oito cursos ofertados: Trilhas Formativas – Gestão de Sala de aula – você seguro em classe (7 turmas); Currículo Referência Minas Gerais (7 turmas); Educando para boas escolhas *online* (5 turmas); Saúde vocal do professor (2 turmas); Educação e Patrimônio Cultural (2 turmas); Trilhas Formativas – O planejamento no contexto escolar (9 turmas); Avaliação escolar em benefício da aprendizagem (1 turma); Articulação curricular e projetos empreendedores (1 turma); Coordenador Pedagógico: papel e relevância no sistema educacional (5 turmas). O Documento Orientador cita a oferta de capacitação na área de língua portuguesa, porém, como apresentado, apenas 1 curso ofertado em 2 turmas abordou especificamente o componente, em 2019, e para um público limitado de professores de língua.

2.3 Formação de Professores de línguas e as contribuições de Kumaravadivelu

A formação de professores deveria ser prioridade para o poder público, uma vez que é requisito para que a população possa usufruir do direito à educação discutido neste capítulo. A formação de um professor, incluindo o de línguas, não pode ser resumida a

modelos que valorizam transmissão de conteúdo, treinamentos superficiais e esporádicos, e ao ensino de métodos esvaziados, herdados do pós-guerra³⁰, que tiveram grande influência no Brasil. Ensinar demanda constante atualização, capacidade de articular saberes de naturezas diversas e habilidade de valer-se de experiências significativas para professores e alunos. Portanto, um processo de capacitação que se baseia somente em discutir métodos e técnicas não se sustenta em contextos diversificados de ensino e aprendizagem que exigem uma postura mais autônoma e proativa do profissional. Para Celani (2001):

O professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (CELANI, 2001. p.23).

A formação do profissional, como aponta Celani, não deve ser pensada como uma ação pontual, mas como um processo. Ao propor a formação em serviço dos professores que atuam em escolas de educação básica, é necessário oferecer estratégias que contemplem a diversidade dos contextos educacionais e, acima de tudo, buscar atender às demandas que surgem da prática, como defendido nesta investigação.

Ao reconhecer a necessidade da elaboração de práticas formativas que contribuam para a adaptação das escolas à realidade de receber estudantes migrantes, é fundamental que se pense na figura do professor como mediador do ensino, e no desenvolvimento de ações que o ajudem a lidar com esse perfil de estudante. A formação inicial para o ensino de línguas no Brasil consiste, em nível universitário, na oferta de cursos de licenciatura em Língua Portuguesa. A formação docente para o ensino de Português como Língua Estrangeira é uma área relativamente recente e em consolidação.

Atualmente, apenas quatro instituições de ensino superior do país oferecem cursos de graduação que concedem habilitação na área de português para falantes de outras línguas, a saber: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Federal da Bahia (UFBA); e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Há também instituições de Ensino Superior,

³⁰ Métodos de ensino de línguas como o *Army Method* se popularizaram a partir da década de 40, impulsionando a área de Linguística Aplicada nos Estados Unidos e se apresentando como tendência no ensino de línguas pelo mundo. Ver: LUNA (2012) e LEFFA (1988).

principalmente as que recebem estudantes de outros países, que contam com linhas de pesquisa em nível de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* onde se desenvolvem trabalhos na área de PLA.

Uma investigação pretérita realizada no contexto de Minas Gerais aponta para o fato de que a capacitação docente para atuar com falantes de outras línguas está limitada às instituições que recebem fluxo constante de estudantes intercambistas, sendo oferecida geralmente por uma pessoa responsável por coordenar a área na instituição, e que propõe encontros formativos entre a equipe que atua em sala (COELHO, 2015). No caso do CEFET-MG, há uma iniciativa de formação docente em curso desde o ano de 2013, que tem como intuito ofertar capacitação para professores de PLA e voluntários que atuam na área. Inicialmente, a ação foi aprovada como um Projeto de Extensão, e hoje faz parte do Programa de PLE que abarca as ações de ensino na área, aprovado junto à Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário da instituição.

A formação docente em PLA “diz respeito ao processo de capacitação **teórica e prática** a que os professores de Português como Língua Adicional são expostos de maneira a se construir uma base de sua profissionalização e/ou inserção no meio profissional” (COELHO, 2015, p. 21, grifo meu).

Portanto, não cabe a esta pesquisa considerar como capacitação apenas o que é oferecido ao professor pelas instituições de educação superior durante a graduação. Reafirma-se constantemente, na academia, a importância da busca autônoma do professor por mecanismos que o auxiliem (COELHO, 2015), a necessidade da reflexão sobre o contexto de ensino e, ainda, a relevância da participação dos pares na construção do conhecimento e aquisição de experiência sobre a prática (DUTRA, 2010).

Para ilustrar o mérito desses momentos de autonomia do professor, Costa (2013) volta sua atenção ao que ele denomina **eventos de formação**, que o autor define como “eventos sociais em que a formação se torna relevante para os participantes” (COSTA, 2013, p. 16). Em sua pesquisa de mestrado, o autor busca:

discutir as diferentes modalidades de formação em diferentes momentos de encontro entre professores, focalizando diferentes espaços onde ocorrem e como isso se relaciona com o modo de os participantes interagirem e produzirem conhecimento significativo para a sua atuação (*Ibid.*, p. 17).

A pesquisa de Costa teve como informantes professores de PLA que atuam no exterior, porém, considerando a realidade dos professores de língua portuguesa no Brasil, todo e qualquer esforço para a formação passa a ser de suma importância, uma vez que ofertas de ações institucionalizadas de capacitação não parecem ser uma constante.

Como discutido nesta tese, grande parte dos professores da educação básica não realizaram nenhum tipo de curso de pós-graduação, sendo a ampliação do número de professores especialistas uma das metas estabelecidas pela BNCC – Formação Docente. Assim, é possível afirmar que grande parte dos professores, ao concluírem a graduação, inserem-se no mercado de trabalho e não retornam às Universidades. Portanto, reafirmo aqui a importância do compromisso de as Universidades proporcionarem alternativas de capacitação para profissionais que atuam na Educação Básica, valorizando a experiência docente e dialogando com as teorias e apontamentos atuais que representem melhoria para os contextos de ensino.

Recorrer à literatura especializada pode oferecer contribuições significativas para orientar os processos formativos desses docentes. Diferentes conceitos de língua dão origem a abordagens que colaboraram para a formação e prática dos professores de línguas estrangeiras. Com base no recorte desta pesquisa e nos objetivos propostos, são adotadas as contribuições de Kumaravadivelu (2012) para subsidiar as análises dos registros e as reflexões.

O linguista indiano Bala Kumaravadivelu tem uma extensa produção teórica sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e discute formação docente, levando em consideração aspectos que caracterizam os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Ao propor o que chama de condição pós-método, Kumaravadivelu alcança grande impacto entre pesquisadores da área de linguagens. Quando aponta a “busca por uma alternativa ao método, em vez de um método alternativo”³¹ (1994, p. 29, tradução minha), Kumaravadivelu apresenta uma perspectiva inovadora não só sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, mas também sobre a autonomia do professor, uma vez que, para o autor, “promover a autonomia dos professores significa habilitar e capacitá-los a teorizar sobre a prática e praticar o que teorizaram”³² (*Ibid.*, p. 30, tradução minha).

³¹ “a search for an alternative to method rather than an alternative method”

³² “promoting teacher autonomy means enabling and empowering teachers to theorize from their practice and practice what they have theorized”

Em seu livro “Rumo a uma pedagogia pós-método”, o autor defende que o termo pedagogia é utilizado:

para incluir não apenas questões relativas a estratégias de sala de aula, materiais instrucionais, objetivos curriculares e medidas de avaliação, mas também uma ampla gama de experiências históricas, políticas e socioculturais que direta ou indiretamente influenciam o ensino de L2³³ (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538, tradução minha).

Como parte da pedagogia pós-método, o linguista propõe reflexões sobre o papel dos aprendizes, dos professores e dos formadores. Para Kumaravadivelu, a formação é vista como parte fundamental do processo educativo, sendo capaz de colaborar para a prática docente ao “pavimentar o caminho estabelecendo uma base sólida e estável³⁴ (*Ibid.*, p. 551, tradução minha).

Ao tratar da “Formação de professores para uma sociedade global”, Kumaravadivelu considera aspectos que ultrapassam a sala de aula, e afirma que “a formação de professores não diz respeito apenas a professores e sua educação. É definitivamente mais do que os dois juntos. Muitas vezes é invocada para abordar problemáticas e questões críticas que vão muito além de seus limites”³⁵ (2012, p. 1, tradução minha). Para responder à pergunta “o que exatamente é o novo contexto global que confronta a formação docente atualmente?”³⁶, o linguista aponta cinco perspectivas que ajudam a entender esse contexto: a perspectiva pós-nacional; a perspectiva pós-moderna; a perspectiva pós-colonial; a perspectiva pós-transmissão e pós-método (*Ibid.*, p. 2, tradução minha), detalhadas a seguir.

Acerca da perspectiva pós-nacional, Kumaravadivelu argumenta que a globalização econômica e cultural tem desafiado as forças do nacionalismo e a ideia de estado-nação (*Ibid.*, p. 3), moldando os movimentos globais de capital cultural, conhecimento interessado e constituição identitária (*Ibid.*, p. 4). O autor ressalta que “as culturas estão em um contato mais próximo do que jamais estiveram” (*Ibid.*), e o reflexo desse movimento pode ser percebido, no contexto desta pesquisa, pela grande quantidade de estudantes

³³ “to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education”

³⁴ “can pave the way by laying a strong and stable foundation”

³⁵ “Teacher education is not just about teachers and their education. It is infinitely more than the two put together. It is often called upon to tackle critical issues and questions that go far beyond their boundaries”

³⁶ “What exactly is the new global context that confronts teacher education today?”

oriundos de outros países matriculados na rede estadual de ensino em Minas Gerais. Acredita-se, para fins desta investigação, que o desenvolvimento de tal perspectiva seja fundamental para o professor que atua em contextos de ensino que acolhem estudantes de origens diversas. Compreender que os movimentos migratórios são mais comuns e crescentes a cada dia pode contribuir para o entendimento de uma sala de aula (e de mundo) com menos barreiras e mais experiências e vivências culturais diversificadas.

Para Kumaravadivelu (2012), a perspectiva pós-moderna, em sua essência, celebra a diversidade valorizando a multiplicidade das narrativas, desafia hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação (*Ibid.*, p. 5). O desenvolvimento de uma sensibilidade para a questão da pós-modernidade tem impacto direto na prática docente, pois, ao atuar em um contexto tão específico quanto o ensino de línguas, espera-se que o professor, na condição de facilitador de processos de aprendizagem, esteja preparado para lidar com transformações sociais, e a diversidade de realidades e temas que permeiam o ambiente escolar, compreendendo que ele reflete a sociedade em sua pluralidade.

Pensando o ensino de Inglês como língua estrangeira, Kumaravadivelu (2012) discute o pós-colonialismo sob a perspectiva da língua colonizadora, global, e que teria a função de mediar a comunicação mundo afora (*Ibid.*, p. 5). A realidade destacada pelo autor não reflete a trajetória histórica do Português do Brasil, mas convida ao pensamento acerca do ensino a falantes de outras línguas no contexto brasileiro e nos países da CPLP, e, ainda, sobre a crescente expansão do ensino de português pelo mundo. A meu ver, a perspectiva pós-colonial apresenta-se como ponto fundamental nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, seja em contextos internacionais ou na Educação Básica. Historicamente, o português passou, no Brasil, da língua do colonizador para uma variante tipicamente brasileira, que reflete a influência de diversas línguas em sua composição, e tem gradativamente ampliado seu alcance em países que possuem o português como língua oficial, seja através de produções audiovisuais, música, literatura, ou participando de acordos linguísticos que determinam aspectos formais de utilização. Para além do papel que a variante brasileira exerce no cenário externo, há que se pensar também, como discutido anteriormente nesta tese, no papel que ela exerce dentro do contexto educacional brasileiro, uma vez que as ações linguísticas são pensadas para a/ em língua portuguesa e passam a invisibilizar e negligenciar línguas minoritárias em solo nacional.

A perspectiva pós-transmissão, consiste, para Kumaravadivelu (2012), em uma ruptura com a ideia de que o professor, enquanto ser dotado de quantidade limitada de informações e conteúdo, atua de maneira condutora a fim de transmitir o conhecimento para o aluno. Para o autor, tal perspectiva exige do professor mais autonomia e capacidade reflexiva em suas aulas, e que uma atenção maior seja dada a fatores históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais que venham a impactar na aprendizagem (*Ibid.*, p. 8-9). Nesse sentido, atuar com estudantes migrantes implica conhecer novas realidades e estar em contato com saberes diversificados, mas acima de tudo saber valorizar culturas, vivências e experiências diversas.

Como conceito amplamente difundido na área de Linguística Aplicada no Brasil, a perspectiva pós-método, para Kumaravadivelu (2012), busca uma alternativa ao método, superando as tradicionais orientações que regem a prática docente, ao passo que pressupõe um papel central do professor nos contextos de ensino (*Ibid.*, p.10). Parte-se, então, da noção de que o pós-método não consiste na ausência de método, e sim, na capacidade de elegeer a melhor estratégia de ensino para o estabelecimento de um plano de ação adequado ao perfil do professor e dos estudantes, baseado ou não em métodos e abordagens de ensino tradicionais.

Com a presença significativa de estudantes migrantes na rede pública de ensino, um olhar atento às cinco perspectivas (pós-nacional; pós-moderna; pós-colonial; pós-transmissão e pós-método) pode impactar diretamente não apenas a constituição da identidade do professor e a maneira como ele se apropria delas em sala de aula, mas, mais profundamente, a capacidade de o Estado entender as necessidades da(s) rede(s) de ensino e oferecer uma estrutura adequada para preparar satisfatoriamente seus professores que lidam com essa demanda crescente.

Como parte da pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2001; 2012) destaca três princípios operacionais que, de acordo com o autor, podem ser utilizados para pensar a formação de professores de línguas. São eles: o princípio da particularidade; o princípio da praticidade; e o princípio da possibilidade (*ibid.*, p.12).

O princípio da particularidade preocupa-se com o conhecimento das necessidades de cada contexto, e ressaltando que as iniciativas de formação docente

devem ser sensíveis a um grupo específico de professores que ensinam um grupo específico de alunos que buscam um conjunto específico de objetivos em um contexto institucional específico incorporado a um *milieu* sociocultural específico³⁷ (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538, tradução minha).

Para o autor, é mister que os responsáveis pela formação auxiliem o professor na tarefa de identificar as particularidades e necessidades de cada contexto de ensino, “observar sua prática, avaliar resultados, identificar problemas e encontrar soluções” (KUMARAVADIVELU, 2012, p.13). O linguista destaca, ainda, a natureza intrincada do princípio da particularidade e do princípio da Praticidade.

Esse segundo princípio, o da praticidade, aponta a necessidade de se romper com a divisão entre teoria e prática. O que o autor sugere é que a relevância do conhecimento produzido parta das necessidades do contexto, ou seja, a teoria deve surgir da observação da prática, e encoraja a participação ativa e autônoma de professores no processo de teorização (*Ibid.* p. 14). Surge daí a relação deste princípio com o princípio da possibilidade.

Kumaravadivelu (2012) associa o princípio da possibilidade à pedagogia crítica proposta pelo patrono da educação brasileira (BRASIL, 2012), o educador Paulo Freire. O linguista indiano argumenta que as realidades de sala de aula são “socialmente construídas e historicamente determinadas”, e que a adaptação das teorias de Freire para o ensino de línguas recai sobre o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem que possibilitaria a contestação de práticas de dominação por meio da explicitação da relação entre linguagem e poder (KUMARAVADIVELU, 2012. p.14). Fato importante desse princípio é que ele busca encorajar professores a teorizar sobre as experiências que surgem na (e são levadas para a) sala de aula, o que possibilitaria a definição de atividades e estratégias específicas para aquele contexto. Para o linguista, “esses princípios, juntamente às cinco perspectivas globais discutidas anteriormente, têm o potencial de nos guiar no planejamento de uma formação de professores abrangente e coerente, de natureza transformadora”³⁸ (*Ibid.* p.15, tradução minha). Com base nas reflexões discutidas até aqui, Kumaravadivelu (2012) propõe, então, um desenho modular de formação docente

³⁷ “must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural *milieu*.”

³⁸ “These principles along with the five global perspectives discussed earlier have the potential to guide us in designing a coherent, comprehensive teacher education program that is transformative in nature.”

denominado KARDS, que norteou em parte a elaboração do instrumento de geração de registros utilizado nesta investigação (Cap. 3, p. 95).

A sigla KARDS diz respeito a cada um dos módulos propostos na teoria: *Knowing* (Saber), *Analyzing* (Analisar), *Recognizing* (Reconhecer), *Doing* (Fazer) e *Seeing* (Ver). Para Kumaravadivelu (2012), a formação docente a partir dos módulos supracitados deve possibilitar Ao professor “(a) desenvolver sua base de conhecimento profissional, processual e pessoal; (b) analisar as necessidades, motivação e autonomia do aluno; (c) reconhecer suas próprias identidades, crenças e valores; (d) realizar ensino, teorização e diálogo; e (e) monitorar sua prática” (*Ibid.*, 2012, p. 17).

Para tratar do primeiro módulo sugerido, **Saber**, o autor busca diferenciar os termos *Knowing* (saber) e *Knowledge* (conhecimento), compreendendo este como produto e aquele como processo. O linguista vale-se das ideias de John Dewey e Michael Polanyi para defender a tese de que o conhecimento diz respeito à carga de informação acumulada, enquanto o saber é dotado de um significado mais profundo, ligado à reflexão e ação humanas. (*Ibid.*, p. 20-21). Para fins de sistematização da categoria Saber, são explicitados três tipos de conhecimento que a compõem: conhecimento profissional, conhecimento processual e conhecimento pessoal:

- Conhecimento profissional: diz respeito ao conjunto de fatos, teorias e conceitos compartilhados por profissionais. Fazem parte deste saber: conhecimentos sobre a língua; conhecimento sobre aprendizagem de línguas; conhecimento sobre o ensino de línguas.
- Conhecimento processual: refere-se à maneira como o ambiente de aprendizagem é criado e a sala de aula é gerida com base em ações que partem de estratégias do professor.
- Conhecimento pessoal: está ligado à subjetividade e intuição nas ações em sala de aula, e leva em consideração a reflexão sobre o contexto e valores e saberes pessoais do professor.

Sobre o módulo **Analisar**, Kumaravadivelu (2012) aponta a necessidade de que professores sejam capazes de analisar as necessidades, a motivação e a autonomia dos estudantes de línguas. Esse aspecto pressupõe que o professor deva ser preparado para identificar “o que os estudantes precisam aprender”, “o que eles querem aprender” e “o que eles ainda não aprenderam”. Preparar o professor para estar apto a identificar as

necessidades de aprendizagem de seus estudantes é fundamental para propor um ensino significativo, pautado na realidade e nas características de cada contexto.

No módulo **Reconhecer**, o modelo propõe um olhar voltado às identidades, crenças e valores dos professores. O autor afirma que, com o globalismo, as mudanças ocorrem rapidamente, o que gera um impacto direto no processo contínuo de construção de identidades (KUMARAVADIVELU, p. 56-58). Para ele, a constituição da identidade do professor é definida pela maneira “como eles entendem as realidades contemporâneas, como negociam expectativas contraditórias e como extraem significado de um ambiente aparentemente caótico”³⁹. (*Ibid.*, tradução minha)

Quanto ao módulo **Fazer**, esse é dedicado à prática docente em si. Nele, Kumaravadivelu (2012) aponta três ações que visam à melhoria dos processos de ensino, a saber: (1) Ensinar – compreende o professor como profissional reflexivo ou intelectual transformador que deve maximizar oportunidades de aprendizagem e orientar transformações pessoais; (2) Teorizar – ressalta a importância de o professor teorizar a partir de sua prática, valorizando a observação, a pesquisa e a experimentação como meios de compreender as especificidades de seu contexto; e (3) Dialogar – que reafirma o papel relevante da troca com os envolvidos no processo de ensino: estudantes, pares e outros observadores (*Ibid.*, p.79-95).

No módulo **Ver**, por sua vez, o linguista destaca a importância de saber ver o que acontece em sala. Kumaravadivelu (2012) explora três visões relevantes que o professor deve ser capaz de assimilar com o intuito de aperfeiçoar sua prática: a perspectiva do aprendiz; a perspectiva do professor; e a perspectiva do observador (*Ibid.*, p.99-110). Assim, o autor propõe que os professores de línguas sejam preparados para considerar visões sobre sua prática que emergem de uma relação dialógica entre professor e pares e professor e estudantes.

Este trabalho busca analisar, a partir dos depoimentos dos participantes, quais aspectos do modelo KARDS, proposto por Kumaravadivelu (2012), podem ser identificados nas ações que sustentam a prática de professores de língua portuguesa na educação básica. É necessário lembrar que os participantes desta pesquisa são professores em serviço, regentes de aula, que já venceram a formação inicial e não mais se encontram

³⁹ “how they make sense of the contemporary realities, and how they negotiate contradictory expectations, and how they derive meaning out of a seemingly chaotic environment.”

vinculados a instituições de ensino superior, nem sob a orientação de professores e tutores com experiência e conhecimento da área.

Com a análise dos depoimentos desses professores e o diálogo com pressupostos para o ensino linguístico e a formação docente, foi possível refletir sobre a prática em distintos contextos de ensino e aprendizagem da rede pública de ensino de Minas Gérias, bem como identificar particularidades que os envolvem, apontando habilidades que podem ser discutidas e/aperfeiçoadas para que os docentes possam desempenhar suas funções de maneira significativa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

“É fundamental que se tenha a compreensão de que pesquisar é construir cartografias para além dos mapas, ir além de lugares representados pelos croquis, fazer percursos e mapeamentos enquanto se faz a trajetória.”

Cássio Hissa (2013, p.45)

Este capítulo é dedicado à descrição das etapas metodológicas que constituíram esta investigação. Tratarei a seguir dos aspectos que caracterizam a natureza desta investigação; do recorte proposto para definir os contextos educacionais investigados; da elaboração e proposição do instrumento e dos procedimentos de geração de registros; da apresentação das características dos contextos educacionais pesquisados e dos participantes da pesquisa.

3.1 Tipificação da investigação

Assim como grande parte das pesquisas em ciências humanas, mais especificamente na área das Linguagens, trata-se aqui de uma pesquisa exploratória. Gil (2002) afirma que investigações desse tipo “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41) e que podem envolver “entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (SELLTIZ *et al.*, *apud.* GIL, 2002, p.41).

O procedimento de análise adotado nesta investigação é de cunho qualitativo. Gil (2002) aponta que a análise qualitativa é classificada como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (*Ibid.*, p.133).

Para Gil, esse tipo de análise se mostra adequado quando se dispõe de “uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores” (*Ibid.*, p.46). Nesta pesquisa, as características que unem os participantes são: serem professores de língua portuguesa da

rede estadual de ensino de MG e atuarem ou terem atuado com estudantes migrantes ou com brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados. É a história de formação e prática que interessa a esta pesquisa analisar.

Quanto à organização metodológica, as seções apresentadas aqui seguem etapas ordenadas de acordo com o desenvolvimento da investigação. Para Hissa (2013):

A metodologia é um processo histórico e criativo que se vai fazendo desde o projeto. Assim como é possível imaginar, no objeto de artesanato criado, o pensamento e as mãos de quem cria, e o modo como o fizeram a metodologia está gravada na pesquisa desde o projeto. Ela poderá ser compreendida, assim, como a memória da pesquisa. Ela é *memória-ideia* de *como fazer*. (*Ibid.*, p.125)

Assim como sugere Hissa, apresento a seguir a memória desta investigação, explicitando as etapas que estruturaram e nortearam o “como fazer” da pesquisa, os caminhos percorridos e as escolhas feitas durante a realização da investigação.

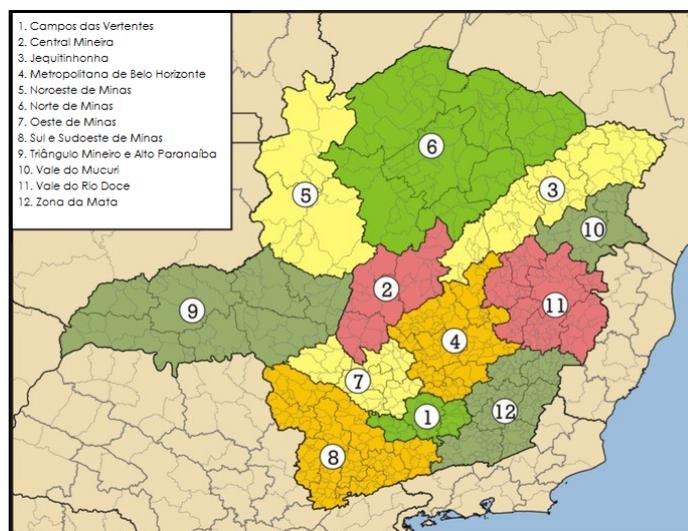
3.2 Recorte dos contextos investigados

Como narrado anteriormente nesta tese (item 1.2.2, p. 63), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais não dispõe de informações sobre as comunidades linguísticas que atende, e apesar do histórico de migrações do estado e da demanda crescente de estudantes migrantes, não há o registro, por parte do órgão, das localidades mineiras que concentram estudantes nesses perfis. Com isso, no início desta investigação, não era possível saber em quais regiões do estado seria possível encontrar os professores que atuam com o perfil de estudante descrito aqui.

Para dar início à investigação, a primeira etapa metodológica consistiu no recorte e definição dos contextos de ensino e aprendizagem a serem pesquisados. Por buscar investigar as iniciativas de capacitação e outras características que permeiam a prática de professores que lidam com estudantes migrantes e/ou brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados, foi importante, inicialmente, saber onde estava concentrado esse público no estado.

A divisão administrativa de Minas Gerais organiza o estado em 12 mesorregiões, que podem ser observadas no mapa a seguir:

Figura 3 – Mapa das mesorregiões de Minas Gerais



Fonte: *Wikimedia commons*. Adaptado.

Em 2017, o Governo do Estado disponibilizou um documento intitulado “Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais” (SOUZA; DURÃES; JUNIOR, 2017, p. 114) que organiza números sobre migrantes no estado, utilizando as mesorregiões mineiras como parâmetro para apresentação dos dados.

Além de apontar o número geral de imigrantes em cada uma das mesorregiões, o referido Diagnóstico traz também o recorte por sexo e idade. Tendo em vista a faixa etária que interessa a esta pesquisa, despense-se especial atenção aos dados contidos nas duas primeiras faixas de classificação: 0 a 9 anos e 10 a 19 anos. Como é possível inferir, espera-se que essas crianças e jovens tenham sido, em algum momento, matriculados em escolas de educação básica das mesorregiões em que se encontram. Ao observar aspectos quantitativos, duas mesorregiões apresentam grande número de imigrantes na faixa de idade investigada, sendo, na ordem:

- Região Metropolitana de Belo Horizonte, com 562 imigrantes de 0 a 9 anos, e 677 de 10 a 19 anos – total de 1.239; e
- Vale do Rio Doce, com 973 imigrantes de 0 a 9 anos, e 187 de 10 a 19 anos – total de 1.162.

As informações descritas aqui podem ser observadas de maneira detalhada na Tabela 3 a seguir, elaborada com dados do IBGE de 2010 e publicada no Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais (SOUZA; DURÃES; JUNIOR, 2017, p. 114):

Tabela 3 – Quantidade de imigrantes por mesorregião e por faixa etária

Regional	Faixa Etária					Total
	0 a 9 anos	10 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 59 anos	60 mais	
Noroeste	0 0,0%	09 4,1%	0 0,0%	100 45,7%	110 50,2%	219 100,0%
Norte de Minas	22 6,5%	25 7,3%	21 6,2%	87 25,5%	186 24,5%	341 100,0%
Jequitinhonha	15 13,2%	13 11,4%	0 0,0%	72 63,2%	14 12,3%	114 100,0%
Vale do Mucuri	32 22,5%	15 10,6%	0 0,0%	52 36,6%	43 30,3%	142 100,0%
Triângulo Mineiro/ Alto Paranaíba	239 13,8%	78 4,5%	149 8,6%	617 35,6%	650 37,5%	1.733 100,0%
Central Mineira	24 23,8%	29 28,7%	07 6,9%	26 25,7%	15 14,9%	101 100,0%
Metropolitana de Belo Horizonte	562 7,0%	667 8,5%	1.177 14,7%	3.098 38,8%	2.470 30,9%	7.984 100,0%
Vale do Rio Doce	973 56,9%	187 10,9%	100 5,8%	279 16,3%	171 10,0%	1.710 100,0%
Oeste de Minas	23 6,6%	15 4,3%	49 14,0%	119 33,9%	145 41,3%	351 100,0%
Sul/ Sudoeste de Minas	83 4,1%	99 4,9%	85 4,2%	595 29,3%	1.167 57,5%	2.029 100,0%
Campo das Vertentes	14 4,2%	37 11,0%	13 3,9%	127 37,8%	145 43,2%	336 100,0%
Zona da Mata	103 6,9%	86 5,8%	53 3,6%	467 31,4%	780 52,4%	1.489 100,0%
Total	2.090 12,6%	1.270 7,7%	1.654 100,0%	5.639 34,1%	5.896 35,6%	16.549 100,0%

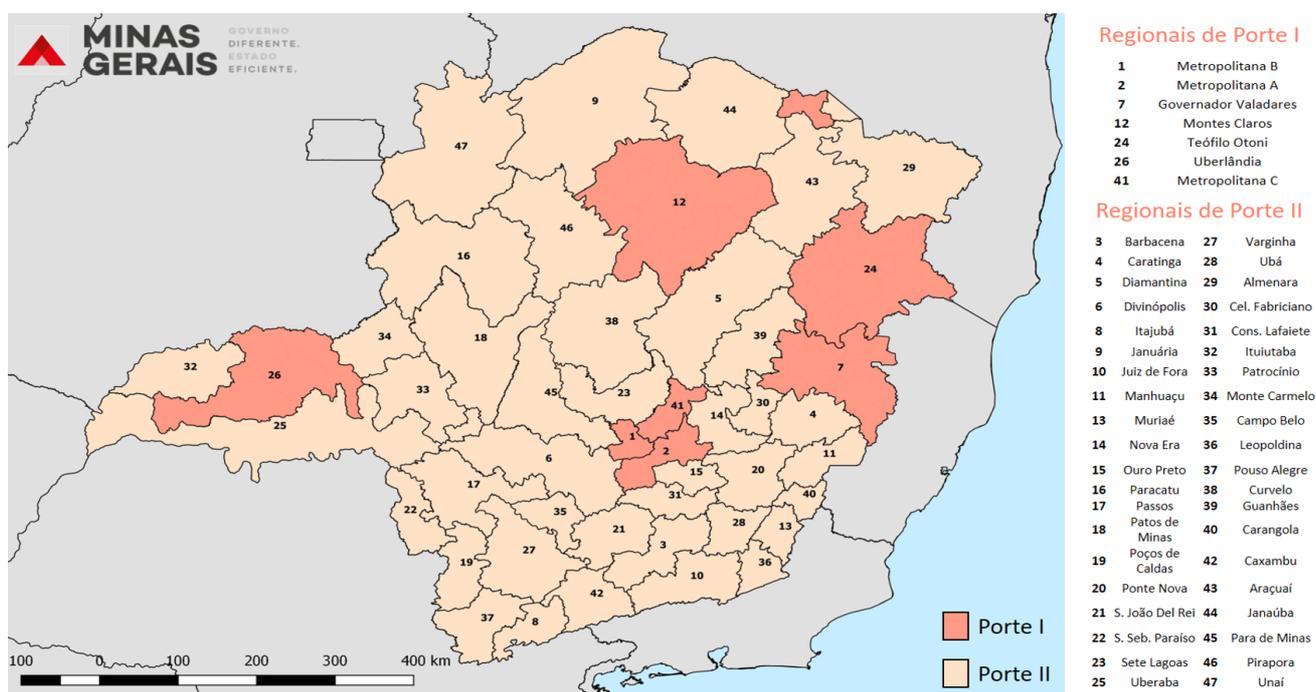
Fonte: elaborado por UNILIVRECOOP com dados extraídos do IBGE (2010)

As mesorregiões do estado com mais imigrantes em idade escolar – RMBH e Vale do Rio Doce – abrigam grandes centros comerciais e industriais, o que propiciou a esta investigação a oportunidade de identificar os contextos de ensino e a realidade vivida por

professores de língua portuguesa em localidades distantes umas das outras e com características geográficas, econômicas e sociais distintas. É interessante perceber que, de acordo com o Diagnóstico, apesar de haver uma quantidade considerável de imigrantes na RMBH, nota-se também um processo de interiorização.

Surge, então, como próximo passo, a necessidade de realizar um recorte mais definido, com o intuito de obter informações que apontem quais cidades, localizadas nas mesorregiões mineiras supracitadas, receberam mais pessoas na faixa etária pesquisada. Vale ressaltar que a SEE/MG organiza suas atividades no estado por meio de 47 Superintendências Regionais de Ensino – SREs, que não necessariamente coincidem com a divisão política das 12 mesorregiões, como é possível observar no mapa a seguir, retirado do site da SEE/MG:

Figura 4 – Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais



Fonte: SEE/MG, 2020.

Para chegar aos dados necessários e ter uma visão mais ampla das demandas de cada SRE, foram solicitados, por *e-mail* à Diretoria de Informações Educacionais – DINE da Secretaria de Estado Educação de Minas Gerais – SEE-MG, dados referentes aos

estudantes com os perfis apontados nesta investigação que estivessem matriculados nos anos de 2015 a 2019 (Tabela 1, p. 28). Dado o período de realização desta pesquisa – 2017 a 2021 – cabe aqui ressaltar que a pandemia de COVID-19 iniciada em 2020 e em curso em 2021 teve grande impacto nos procedimentos de realização desta pesquisa, não só no que diz respeito ao acesso à informação, uma vez que o Censo Escolar sofreu alteração nos prazos de alimentação dos dados e publicação das informações; mas também pela necessidade de uma reformulação das estratégias metodológicas referentes às ações previstas para a etapa de geração de registros, principalmente por conta da suspensão das atividades presenciais na rede estadual de ensino por mais de um ano. Tendo em vista a situação que se apresentava, optou-se, como estratégia para estabelecer um recorte definido, considerar os dados cedidos pela SEE/MG referentes ao ano de 2019, que foram utilizados como base para os apontamentos presentes nas etapas descritas a seguir.

No ano de referência – 2019 –, os dados revelaram a presença de 5032 crianças e jovens com os perfis apontados neste trabalho, matriculados nas 47 SREs da rede estadual. No Quadro 1 a seguir, é possível identificar quantos estudantes estão vinculados a cada SRE, com destaque para as três SREs com maior ocorrência de matrículas, sendo este o recorte territorial desta pesquisa.

Quadro 1 – Estudantes estrangeiros e brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados por SRE em 2019

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO	ESTUDANTES
SRE ALMENARA	17
SRE ARAÇUAÍ	12
SRE BARBACENA	8
SRE CAMPO BELO	3
SRE CARANGOLA	6
SRE CARATINGA	359
SRE CAXAMBU	16
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	19
SRE CORONEL FABRICIANO	584
SRE CURVELO	9
SRE DIAMANTINA	47
SRE DIVINÓPOLIS	101
SRE GOVERNADOR VALADARES	1395
SRE GUANHÃES	161
SRE ITAJUBÁ	6

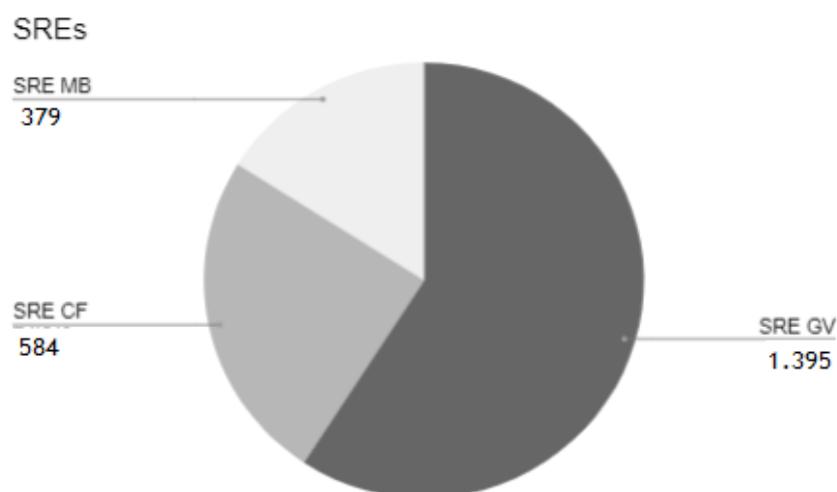
SRE ITUIUTABA	12
SRE JANAÚBA	7
SRE JANUÁRIA	5
SRE JUIZ DE FORA	55
SRE LEOPOLDINA	4
SRE MANHUAÇU	64
METROPOLITANA A	185
METROPOLITANA B	379
METROPOLITANA C	280
SRE MONTE CARMELO	14
SRE MONTES CLAROS	33
SRE MURIAÉ	8
SRE NOVA ERA	32
SRE OURO PRETO	10
SRE PARÁ DE MINAS	45
SRE PARACATU	10
SRE PASSOS	19
SRE PATOS DE MINAS	141
SRE PATROCÍNIO	10
SRE PIRAPORA	3
SRE POÇOS DE CALDAS	59
SRE PONTE NOVA	15
SRE POUSO ALEGRE	63
SRE SÃO JOÃO DEL REY	17
SRE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	10
SRE SETE LAGOAS	33
SRE TEÓFILO OTONI	331
SRE UBÁ	13
SRE UBERABA	89
SRE UBERLÂNDIA	285
SRE UNAÍ	10
SRE VARGINHA	48
TOTAL	5032

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

Como apresentado no Quadro 1, as SREs que atendem a mais estudantes migrantes e brasileiros nascidos no exterior/naturalizados são, respectivamente, SRE Governador

Valadares – 1.395; SRE Coronel Fabriciano – 584; e SRE Metropolitana B⁴⁰ – 379. Os números no quadro anterior confirmam a recorrência apontada no Diagnóstico (SOUZA; DURÃES; JUNIOR, 2017), que sugere a presença de quantidade considerável de migrantes em idade escolar nas mesorregiões do Vale do Rio Doce e Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Gráfico 3 – SREs com maior número de estudantes migrantes e brasileiros nascidos no exterior/naturalizados



Fonte: elaborado pela autora (2021). Dados do Censo Escolar 2019.

As três SREs definidas para esta investigação – SRE Governador Valadares, SRE Coronel Fabriciano e SRE Metropolitana B – somam 2.358 estudantes com os perfis investigados, e representam 48,86% do total de alunos migrantes no Estado. Portanto, a partir dessas informações, foi possível identificar a quais SREs estão vinculados os professores que atuam com tais estudantes, chegando-se, assim, ao perfil desejado de participantes para esta pesquisa. A definição das três SREs supracitadas corrobora os objetivos deste trabalho, uma vez que se propõe um levantamento em contextos educacionais de diferentes partes do estado, possibilitando a reflexão sobre as especificidades de cada um deles, como descrito adiante neste capítulo.

⁴⁰ Dada a extensão territorial da RMBH, composta por 50 municípios, a gestão da rede de ensino se divide entre três SREs: Metropolitana A, B e C. Com o prazo limitado para realização da investigação, o recorte definido para esta pesquisa previu as três SREs com mais estudantes que atendem aos perfis apontados, entre as quais apenas a Metropolitana B está incluída

3.3 Instrumento para geração de registros

A segunda etapa metodológica tratou da definição de um instrumento para orientar a geração de registros que atenderia às necessidades da pesquisa, podendo ser oferecido igualmente a todos os participantes em diversas cidades do estado. Pensando nas características que permeiam a presente investigação e nos impactos diretos da pandemia de Covid-19 na possibilidade de coleta presencial, optou-se por elaborar um questionário semiestruturado (Apêndice A, p. 194) que foi utilizado em entrevista *online* com os professores participantes.

Quanto ao instrumento, foram propostos nele questionamentos acerca (1) da formação inicial e continuada dos professores, incluindo-se as ações de capacitação que auxiliam no atendimento a estudantes falantes de outras línguas em um contexto majoritariamente formado por falantes de Português como Língua Materna; (2) de estratégias adotadas nas práticas dos professores para que se adaptem aos desafios gerados pela demanda apresentada; (3) das (res)significações que emergem da convivência com uma sala de aula diversa e globalizada; (4) da avaliação que os professores fazem de seu preparo para lidar com esta realidade; (5) da avaliação de necessidades, motivação e autonomia dos estudantes; (6) de possíveis redes de suporte e *feedback* que (re)orientam suas práticas; e (7) de como refletem sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

É indispensável ressaltar que a elaboração do questionário semiestruturado e dos critérios para sua análise basearam-se nos pressupostos acerca da formação do professor de línguas (KUMARAVADIVELU, 2012), como apresentado a seguir:

Figura 5 – Perguntas do questionário baseadas no modelo KARDS



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Além das perguntas constantes do instrumento de coleta, o modelo KARDS, proposto por Kumaravadivelu (2012), também serviu como base na análise dos registros que são objeto desta tese, como apresentado no Capítulo 4 (p. 116).

3.4 Procedimentos de geração de registros

Já com o questionário finalizado, partiu-se para a terceira etapa metodológica, que contemplou o acesso aos participantes. Ressalto que, por questões éticas, a geração dos registros ocorreu tão somente após aprovação e parecer consubstanciado⁴¹ do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG. Foi apresentado aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B, p. 196), que detalha as condições, benefícios e riscos da participação na pesquisa, sendo que nele é garantido que a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento,

⁴¹ CAAE: 20695619.9.0000.8507 – Número do Parecer: 3.687.148

mesmo após o término da investigação e publicação de resultados, garantindo assim o anonimato das fontes e a integridade do processo.

A primeira tentativa de contato com os professores ocorreu por meio do envio de um *e-mail* para todas as escolas vinculadas às SREs selecionadas, cujos endereços eletrônicos encontram-se disponíveis no *site*⁴² da Secretaria de Estado de Educação. O *e-mail* foi direcionado aos gestores e professores de Língua Portuguesa de escolas que recebem estudantes migrantes e contou com: (1) breve resumo das características da atividade; (2) o contato da pesquisadora para o caso de dúvidas; e (3) um formulário de identificação das escolas que atendem a estudantes migrantes elaborado na plataforma *Google Forms*⁴³.

O envio dos *e-mails* com acesso ao formulário ocorreu durante os meses de fevereiro e março de 2020. Porém, como narrado anteriormente, devido inicialmente à greve deflagrada pelos servidores e, posteriormente, à pandemia da COVID-19, as aulas e atividades escolares foram suspensas na rede estadual e, conseqüentemente, poucas escolas responderam à solicitação: 24, de 210 vinculadas à SRE Metropolitana B. A partir das entradas, dois professores que atenderam a estudantes com os perfis buscados nesta investigação, mas não houve retorno por parte deles. Quanto às escolas vinculadas às SREs de Governador Valadares (131 escolas) e Coronel Fabriciano (73 escolas), nenhuma respondeu ao questionário.

Para Hissa (2013):

[...] em certas pesquisas, há dificuldades que necessitam de tempo e de paciência para se dissolverem. Quando se pretende produzir conhecimento *junto ao outro* – e não sobre o outro – será preciso criar, também, junto ao outro, *modos de fazer*. Aqui, já se está no âmbito do artesanato coletivo e no espaço de fronteira em que, no contexto de possíveis estranhamentos e eventuais conflitos, será necessário fabricar alternativas de diálogo. (HISSA, 2013, p. 128)

Portanto, para lidar com a nova realidade social durante a pandemia e garantir o cumprimento de prazos determinados por agências reguladoras e pelo Programa de Pós-Graduação ao qual a presente pesquisa está vinculada, mas sem perder a essência do trabalho proposto, foi iniciado o contato com professores por meio de redes pessoais.

⁴² <http://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 20 ago. 2021.

⁴³ Link de acesso ao formulário:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSelMMqGoqJ3_S_R0YZFUR-L8XjQqRjv3TjldNDiDstpY6ei7g/viewform>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Alguns amigos – docentes e pesquisadores – do interior do estado colaboraram indicando e entrando em contato com professores conhecidos seus que atuam em escolas vinculadas às SREs selecionadas, e que se adéquam aos perfis sugeridos para a pesquisa, ou seja, que atuam ou atuaram com estudantes migrantes e brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados.

A maior parte dos contatos foi realizada via *WhatsApp* e *e-mail*, ferramentas por meio das quais pude me apresentar e apresentar as características da pesquisa. Contactei um total de 19 docentes, sendo 15 deles vinculados à SRE Governador Valadares; uma à SRE Coronel Fabriciano; e três à Metropolitana B. Dos 19 docentes contactados, apenas seis apresentavam os requisitos estabelecidos para esta investigação: serem professores efetivos de língua portuguesa da rede estadual de ensino de Minas Gerais e terem atendido a estudantes migrantes estrangeiros e/ou brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados. Com três dos docentes, mesmo afirmando terem interesse em colaborar com a investigação, o contato cessou: alegaram não terem tempo disponível para agendar a entrevista e acabaram por não responder aos contatos posteriores. Por fim, três professores aceitaram participar da pesquisa, sendo cada um vinculado a uma das SREs descritas aqui. Os perfis dos participantes serão apresentados adiante, no item 3.6 desta tese (p. 113).

3.5 Caracterização dos contextos educacionais

Tendo em vista a ampla extensão territorial sob responsabilidade das SREs selecionadas para esta investigação – SRE Governador Valadares – SREGV, SRE Coronel Fabriciano – SRECF e SRE Metropolitana B – SREMB –, bem como a grande quantidade de municípios atendidos por elas, optei por realizar mais um recorte. Como estratégia metodológica, procedi a um levantamento em cada uma das SREs com o intuito de identificar em cada uma delas quais eram os três municípios com maior número de estudantes que atendiam ao perfil pretendido nesta investigação. Apresento, a seguir, algumas características dos contextos de ensino pesquisados, destacando as particularidades das regiões e a quantidade de matrículas registradas em cada um dos nove municípios selecionados.

3.5.1 SRE Governador Valadares

De acordo com a lista de escolas⁴⁴ disponível no Portal de Educação, a Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares é responsável por 131 escolas de educação básica da rede estadual, em 40 municípios da região. Com base nos dados do Censo Escolar cedidos pela SEE/MG, a SREGV atendeu a 1395 estudantes migrantes e brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados em 2019, discriminados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Estudantes migrantes vinculados à SREGV em 2019

MUNICÍPIO	ESTUDANTES
AÇUCENA	12
AIMORÉS	17
ALPERCATA	16
CAPITÃO ANDRADE	42
CENTRAL DE MINAS	35
CONSELHEIRO PENA	81
COROACI	10
CUPARAQUE	18
DIVINO DAS LARANJEIRAS	22
ENGENHEIRO CALDAS	20
FERNANDES TOURINHO	8
FREI INOCÊNCIO	15
GALILÉIA	15
GOIABEIRA	7
GOVERNADOR VALADARES	637
ITABIRINHA DE MANTENA	41
ITANHOMI	48
ITUETA	16
MANTENA	63
MARILAC	16
MATHIAS LOBATO	4
MENDES PIMENTEL	9
NACIP RAYDAN	6
NAQUE	8
NOVA BELÉM	8

⁴⁴ Ver: <http://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NOVA MÓDICA	9
PERIQUITO	1
RESPLENDOR	16
SANTA EFIGÊNIA DE MINAS	14
SANTA RITA DO ITUETO	6
SÃO FÉLIX DE MINAS	8
SÃO GERALDO DA PIEDADE	24
SÃO GERALDO DO BAIXIO	14
SÃO JOÃO DO MANTENINHA	13
SÃO JOSÉ DA SAFIRA	2
SÃO JOSÉ DO DIVINO	21
SARDOÁ	11
SOBRÁLIA	34
TUMIRITINGA	13
VIRGOLÂNDIA	5
TOTAL	1395

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

Como apresentado no Quadro 2, a maior parte dos estudantes encontra-se nos municípios de Governador Valadares – 637 estudantes; Conselheiro Pena – 81 estudantes; e Mantena – 63 estudantes, sendo 781 no total.

De acordo com dados do IBGE⁴⁵, Governador Valadares, a localidade que apresenta mais estudantes com os perfis pesquisados, possui aproximadamente 281.046 habitantes, e a taxa de escolarização de jovens de 6 a 14 anos é de 97,2% e, por ser a cidade mais populosa e desenvolvida, é considerada polo econômico da região. O município de Conselheiro Pena tem aproximadamente 22.949 habitantes⁴⁶, e a taxa de escolarização de jovens de 6 a 14 anos é de 96,2%. Já Mantena possui cerca de 27.647 habitantes⁴⁷, e a taxa de escolarização de jovens de 6 a 14 anos é de 96,6%.

Com o intuito de identificar a origem dos estudantes migrantes vinculados à SREGV, a Tabela 4 a seguir apresenta os países com maior recorrência. Os dados revelam que, de um total de 781 estudantes, 388 são brasileiros nascidos no exterior, 161 nascidos em Portugal e 202 nascidos nos Estados Unidos da América, principais destinos dos

⁴⁵ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/governador-valadares.html> Acesso em: 20 ago. 2021.

⁴⁶ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/conselheiro-pena.html> Acesso em: 20 ago. 2021.

⁴⁷ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/mantena.html> Acesso em: 20 ago. 2021.

emigrantes da região, e apenas 30 são oriundos de outros países. As porcentagens são calculadas a partir do total de estudantes por município.

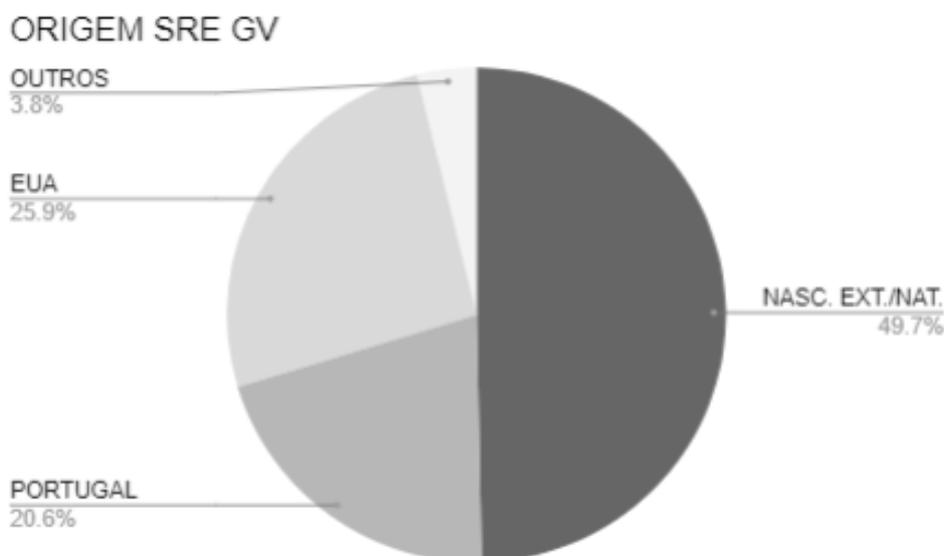
Tabela 4 – Origem dos estudantes migrantes vinculados à SREGV– maior recorrência

Município	Origem								Total
	Brasileiros Nasc. Exterior/ Naturalizados		Portugal		Estados Unidos		Outros		
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	
G. Valadares	299	46,9%	133	20,9%	181	28,4%	24	3,8%	637
Conse. Pena	67	82,7%	4	4,9%	7	8,7%	3	3,7%	81
Mantena	22	34,9%	24	38,1%	14	22,2%	3	4,8%	63
Total	388	49,7%	161	20,6%	202	25,9%	30	3,8%	781

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

O Gráfico 4 a seguir apresenta a dimensão da expressiva diferença entre as origens dos estudantes discutida nesta etapa metodológica:

Gráfico 4 – Porcentagem de estudantes por origem com maior recorrência – SREGV



Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

Como é possível observar, brasileiros nascidos no exterior/naturalizados, nascidos nos EUA e nascidos em Portugal representam 96,2% do total de estudantes migrantes dos três municípios, enquanto outros países somam apenas 3,8%. Os dados acima sugerem um reflexo do fluxo emigratório observado em Governador Valadares e região.

3.5.2 SRE Coronel Fabriciano

A Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano supervisiona 72 escolas de educação básica da rede estadual localizadas em 10 municípios. A SRECF atendeu a 584 estudantes migrantes e brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados em 2019, apresentados no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Estudantes migrantes vinculados à SRECF em 2019

MUNICÍPIO	ESTUDANTES
ANTÔNIO DIAS	2
BELO ORIENTE	12
BRAÚNAS	5
CORONEL FABRICIANO	78
IPATINGA	326
JOANÉSIA	2
MARLIÉRIA	3
MESQUITA	3
SANTANA DO PARAÍSO	62
TIMÓTEO	91
TOTAL	584

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

De acordo com o Quadro 3, os estudantes encontram-se matriculados, em sua maioria, em escolas dos municípios de Ipatinga – 326 estudantes; Timóteo – 91 estudantes; e Coronel Fabriciano – 78 estudantes, totalizando 495.

De acordo com dados do IBGE⁴⁸, Ipatinga possui população estimada de 263.409 habitantes, e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97,8%. A cidade é um polo

⁴⁸ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ipatinga.html> Acesso em: 28 ago. 2021.

industrial, e conta com a presença de empresas de extração e beneficiamento de produtos da mineração, como a Usiminas⁴⁹. O segundo município com maior ocorrência neste contexto, Timóteo, tem população aproximada de 90.568 habitantes⁵⁰, e a taxa de escolarização é de 98,6%. Por sua vez, Coronel Fabriciano, possui cerca de 110.290 habitantes⁵¹, e a taxa de escolarização de jovens é de 98,1%.

Os países de origem dos estudantes migrantes vinculados à SRECF com maior recorrência se assemelham ao contexto anterior. Como apresentado na Tabela 5, a seguir, de 495 estudantes, 201 são brasileiros nascidos no exterior, 123 nascidos em Portugal, 102 nascidos nos Estados Unidos da América e 69 de outras origens. As porcentagens são calculadas a partir do total de estudantes por município.

Tabela 5 – Origem dos estudantes migrantes vinculados à SRECF– maior recorrência

Município	Origem								Total
	Nasc. Exterior/ Naturalizados		Portugal		Estados Unidos		Outros		
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	
Ipatinga	127	39,0%	74	22,7%	81	24,8%	44	13,5%	326
Timóteo	36	39,5%	21	23,1%	12	13,2%	22	24,2%	91
Cel. Fabriciano	38	48,7%	28	35,9%	9	11,6%	3	3,8%	78
Total	201	40,6%	123	24,9%	102	20,6%	69	13,9%	495

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

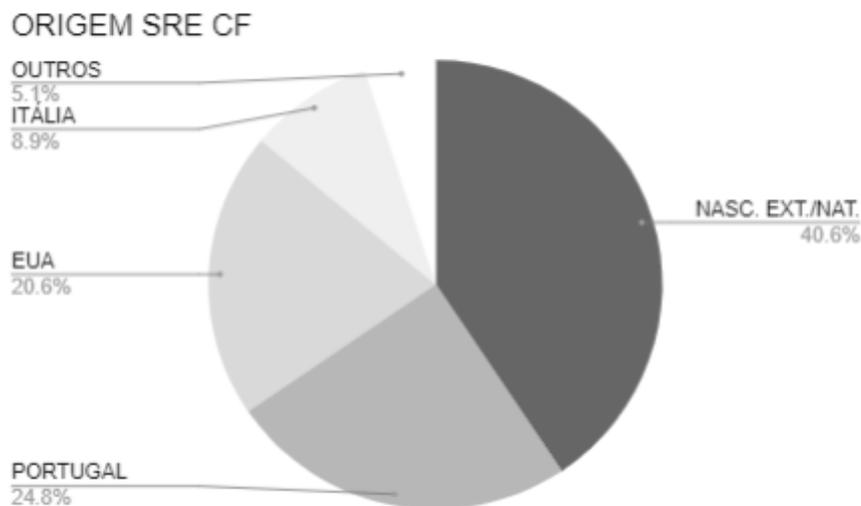
Os dados correspondem a 86% dos estudantes migrantes nos 3 municípios. Curiosamente, o 4º país de origem mais recorrente é a Itália, com 44 estudantes, que representam 8,9% do total, como apresentado no Gráfico 5, a seguir:

⁴⁹ <https://www.usiminas.com/> Acesso em: 28 ago. 2021.

⁵⁰ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/timoteo.html> Acesso em: 28 ago. 2021.

⁵¹ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/coronel-fabriciano.html> Acesso em: 28 ago. 2021.

Gráfico 5 – Porcentagem de estudantes por origem com maior recorrência – SRECF



Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

Apesar de ser uma região industrial que conta com diversas empresas do ramo minerometalúrgico, conhecida como Vale do Aço, quando se trata da emigração, o que se observa no contexto se assemelha muito ao descrito sobre a SREGV. Ou seja, na região também há o hábito de se emigrar em busca de novas oportunidades, e assim como ocorre em Governador Valadares e adjacências, os principais destinos são os Estados Unidos e países da Europa, como Portugal e Itália.

3.5.3 SRE Metropolitana B

A Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B é uma das três superintendências responsáveis pela rede de ensino na Região Metropolitana de Belo Horizonte, e entre elas é a que conta com a maior quantidade de estudantes migrantes, brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados. A SREMB tem sob sua responsabilidade 210 escolas de educação básica da rede estadual em 11 municípios. De acordo com o Censo Escolar, a SREMB atendeu a 379 estudantes migrantes em 2019, discriminados no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Estudantes migrantes vinculados à SREMB em 2019

MUNICÍPIO	ESTUDANTES
BELO HORIZONTE	125
BETIM	50
CONTAGEM	141
ESMERALDAS	8
IBIRITÉ	24
IGARAPÉ	11
JUATUBA	3
MÁRIO CAMPOS	1
MATEUS LEME	7
SÃO JOAQUIM DE BICAS	5
SARZEDO	4
TOTAL	379

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

Os municípios vinculados à SREMB com a maior concentração de estudantes migrantes são Contagem – 141 estudantes; Belo Horizonte – 125 estudantes; e Betim – 50 estudantes, totalizando 316.

Contagem concentra aproximadamente 668.949 habitantes⁵², e a taxa de escolarização de jovens de 6 a 14 anos é de 97,4%. Trata-se de um município com grande potencial industrial, o que pode ser um atrativo para famílias que migram em busca de atividades laborais. O município de Belo Horizonte apresenta população aproximada de 2.521.564 habitantes⁵³, sendo a taxa de escolarização de jovens de 6 a 14 anos de 97,6%. É importante ressaltar que a quantidade de estudantes migrantes reflete apenas uma parcela dos estudantes que vivem na capital, uma vez que os dados são referentes apenas às escolas vinculadas à Metropolitana B. A população estimada de Betim é de cerca de 444.784 habitantes⁵⁴, com taxa de escolarização de 98% entre jovens de 6 a 14 anos.

Na Tabela 6, a seguir, é possível observar a origem dos 316 estudantes migrantes nos três municípios vinculados à SREMB, dos quais se destacam os países de origem com

⁵² <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/contagem.html> Acesso em: 28 ago. 2021.

⁵³ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/belo-horizonte.html> Acesso em: 28 ago. 2021.

⁵⁴ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/betim.html> Acesso em: 28 ago. 2021.

maior recorrência. A diferença notória em relação ao contexto da SRE Metropolitana B está na quantidade de nascidos no Haiti: são 101 estudantes, que em dois dos três municípios apresentam maioria considerável. Quanto aos outros estudantes, pode-se dizer que a tendência apresentada nos contextos do interior do estado se confirma também neste contexto: de 161 estudantes, 69 são brasileiros nascidos no exterior/naturalizados, 66 nascidos em Portugal e 26 nascidos nos Estados Unidos da América. Há, ainda, a presença de 54 estudantes de outros países de origem. As porcentagens foram calculadas a partir da quantidade total de estudantes em cada município.

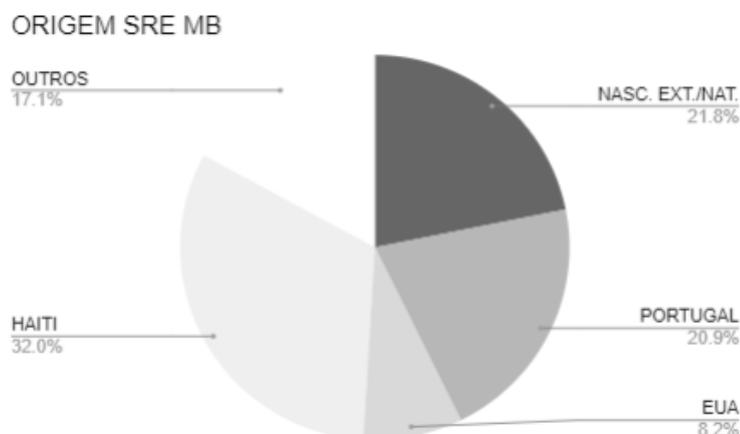
Tabela 6 – Origem dos estudantes migrantes vinculados à SREMB– maior recorrência

Município	Origem										Total
	Nasc. Ext./ Naturalizados		Portugal		Estados Unidos		Haiti		Outros		
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	
Contagem	26	18,4%	14	9,9%	5	3,6%	85	60,3%	11	7,8%	141
B. Horizonte	33	26,4%	42	33,6%	13	10,4%	1	0,8%	36	28,8%	125
Betim	10	20,0%	10	20,0%	8	16,0%	15	30,0%	7	14,0%	50
Total	69	21,8%	66	20,9%	26	8,2%	101	32,0%	54	17,1%	316

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

O Gráfico 6 apresenta as porcentagens de cada recorte relativo à origem dos estudantes, o valor é apresentado a partir da soma dos totais dos três municípios de referência:

Gráfico 6 – Porcentagem de estudantes por origem com maior recorrência – SREMB



Fonte: Elaborado pela autora (2021). Dados Censo Escolar 2019. DIRE SEE/MG

Os estudantes brasileiros nascidos no exterior/naturalizados, portugueses, estadunidenses e haitianos representam 82,9% do total de estudantes migrantes dos três municípios, sendo os 17,1% restantes de estudantes de nacionalidades diversas. Cabe ressaltar que, mesmo os dados apresentando certa proximidade com os contextos do interior, a SREMB apresenta um cenário diverso, dada a expressiva quantidade de estudantes haitianos e um quantitativo maior de estudantes de outras origens se comparado ao observado nas SREs de Governador Valadares e Coronel Fabriciano.

Após a descrição dos contextos de ensino pesquisados, apresento a seguir os perfis dos participantes da pesquisa.

3.6 Os participantes

Tendo os três professores participantes da pesquisa definidos, utilizei o *e-mail* e *WhatsApp* para enviar e receber TCLEs aos professores que, gentilmente e voluntariamente, decidiram colaborar para o estudo, concedendo uma entrevista via *Whereby*⁵⁵ ou *GoogleMeet*⁵⁶. A entrevista teve como base para sua realização o questionário semiestruturado elaborado previamente (APÊNDICE A, p. 194).

A descrição proposta para os participantes nesta seção contempla aspectos da formação e atuação dos docentes que concederam entrevistas para compor o *corpus* desta investigação. Os nomes dos participantes foram omitidos para preservar sua identidade, portanto eles serão doravante chamados de Participante 1 – P1, que atua na SREGV; Participante 2 – P2, vinculada à SRECF; e Participante 3 – P3, professora da SREMB. As entrevistas realizadas com o professor e as professoras encontram-se transcritas integralmente e disponíveis como Apêndice C (p. 198), Apêndice D (p. 206) e Apêndice E (p. 215).

3.6.1 Participante 1 – SRE Governador Valadares

O primeiro participante da pesquisa é um professor efetivo vinculado à Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, apresentado neste trabalho

⁵⁵ <https://whereby.com/> Acesso em: 28 ago. 2021.

⁵⁶ <https://meet.google.com/> Acesso em: 28 ago. 2021.

sob o codinome P1. Ele leciona na rede estadual de ensino, no município de Governador Valadares, e atua há 8 anos como docente, com aulas concentradas no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, tendo atendido a estudantes migrantes em três escolas diferentes.

P1 é formado em Letras – Licenciatura Português/Inglês, e chegou a iniciar um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de PLA. Como o curso era presencial em outro estado, teve que desistir pela dificuldade de se deslocar todos os fins de semana. Como grande parte dos moradores da região, possui experiência pessoal de familiares que vivem no exterior.

De acordo com o professor, ele atendeu em sua maioria estudantes oriundos dos Estados Unidos da América, sendo eles filhos de famílias brasileiras que migraram em busca de oportunidades. Alguns retornaram ao Brasil com os pais, outros foram trazidos pela família para viver com os avós. P1 afirma também ter atendido uma aluna portuguesa, também filha de pais brasileiros que retornaram ao Brasil.

3.6.2 Participante 2 – SRE Coronel Fabriciano

A participante da pesquisa vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano é apresentada sob o codinome P2, e atua há 23 anos como professora. É servidora efetiva na rede estadual, no município de Ipatinga, lecionando para o Ensino Fundamental – Anos Finais, e na rede municipal de ensino de uma cidade próxima, lecionando para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A participante atuou em três escolas diferentes com estudantes que atendem aos perfis investigados.

P2 possui formação em Letras – Licenciatura Português/Inglês e Curso Técnico em Magistério. Realizou dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, um na área de Linguística e outro em Literatura Brasileira. Possui, também, a experiência pessoal de familiares que vivem no exterior e de familiares que viviam no exterior e retornaram ao Brasil.

A professora relata ter atendido estudantes no ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. A maior parte, de acordo com ela, são estudantes oriundos dos Estados Unidos, de Portugal e da Itália, geralmente filhos de famílias brasileiras que migraram para esses locais e regressaram ao Brasil posteriormente. P2 atendeu também crianças chilenas em uma escola municipal da região, onde ela trabalha como professora alfabetizadora.

3.6.3 Participante 3 – SRE Metropolitana B

Para a participante da pesquisa vinculada à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, adota-se o codinome P3. A participante atua há 25 anos como docente, é servidora efetiva em uma escola do município de Contagem, lecionando para o Ensino Médio em um cargo e exercendo a função de vice-diretora em outro. A docente atua com estudantes migrantes há 4 mais de anos.

P3 é formada em Letras – Licenciatura Português/Inglês e no Curso Técnico em Magistério. Realizou dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, um na área de Linguística e outro em Literatura Brasileira. Possui, ainda, experiência pessoal de familiares que viviam no exterior e retornaram ao Brasil.

A participante afirma ter atendido, em sua maioria, estudantes haitianos, contabilizando 5 ou 6 estudantes nos últimos anos. Uma vez que há grande quantidade de migrantes oriundos desse país vivendo nas proximidades da escola onde ela trabalha, a instituição tem recebido grande quantidade de estudantes dessa nacionalidade. Ela relata, ainda, quando da data da geração de dados, estar atendendo, como professora de língua portuguesa, um estudante colombiano vinculado ao Ensino Médio na escola em que atua.

Serão apresentadas no Capítulo 4, a seguir, a categorização e análise dos registros que serviram como base para a escrita desta tese e das considerações que se apresentaram necessárias ao cumprimento dos objetivos determinados para esta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISES DOS REGISTROS

“A gente dá os pulos da gente.”

Participante 2 – SRE Coronel Fabriciano

A exposição dos relatos e suas análises realizadas neste capítulo contemplam trechos dos dizeres dos docentes participantes, seguidos de comentários que propõem um diálogo com documentos e autores que tratam dos temas destacados nos excertos. Os relatos são elencados com base em seis tópicos principais: 4.1.1 Público atendido pelos docentes e contexto social; 4.1.2 Relação família-escola e ações de acolhimento; 4.1.3 Necessidades linguísticas dos estudantes; 4.1.4 Motivação e autonomia dos estudantes; 4.1.5 Estratégias de ensino e 4.1.6 Realidade (não) ideal, (des)amparo e (falta de) capacitação.

4.1 Relatos e análises

A partir das entrevistas (Apêndice C, p. 198; Apêndice D, p. 206; Apêndice E, p. 215), foi possível organizar as análises a partir de aspectos comuns aos três contextos investigados. Os registros são apresentados na forma de excertos (de 1 a 119) e categorizados por tema nos quadros (de 5 a 52) a seguir. Como descrito na legenda para a transcrição disponível no início desta tese (página 19), as transcrições foram adaptadas a partir do que propõe Marchuschi (2000). As pausas no fluxo da fala, apesar de não serem objeto de análise, são representadas por reticências, para facilitar o fluxo de leitura. Algumas informações confidenciais foram suprimidas, como o nome de escolas, que foram substituídas por **ESCOLA X** e numeradas. Informações que porventura poderiam levar à identificação dos participantes foram omitidas, como relatos pessoais sobre familiares, simbolizadas com a descrição da natureza da informação entre colchetes [**CITA RELATO FAMILIAR**]; e outras informações foram acrescentadas, como referências essenciais para a contextualização de falas constantes nos excertos, todas apresentadas como texto entre colchetes [**fala sobre estudantes migrantes**]. Os grifos meus, realizados em partes dos excertos, são destacados por palavras **negritadas**.

4.1.1 Público atendido pelos docentes e contexto social

Quando um profissional, em Minas Gerais, presta concurso para a carreira de professor da educação básica ou se candidata ao processo de designação, tem em mente que lecionará para estudantes brasileiros falantes de Português como Língua Materna, mas a realidade que encontra em sala nem sempre é essa. Como discutido anteriormente, existe uma ideia equivocada de que o Brasil é um país monolíngue (Cap. 1), e esse pensamento acaba por perpassar os currículos da maioria dos cursos de Letras, que priorizam o ensino de língua portuguesa na formação inicial, estabelecendo uma carga horária que favorece a formação de professores que se limitam ao ensino de Português como Língua Materna. Além disso, os documentos orientadores por vezes desconsideram a necessidade de se contemplar diretrizes para o trabalho com línguas minoritárias, impossibilitando uma educação linguística que favoreça a inclusão.

A partir dos relatos dos professores participantes da pesquisa, foi possível identificar que o público que atendem não é composto apenas por falantes de Português como Língua Materna, e confirmar o exposto nesta tese: há, na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, a presença de estudantes cujas famílias são oriundas de outros países e, ainda, brasileiros de famílias emigrantes, que são crianças e jovens nascidos no exterior/naturalizados, como apresentado nos quadros a seguir:

Quadro 5 – Público atendido por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
1	Eu trabalhei na ESCOLA 1 ⁵⁷ e lá eu tive uma aluna e o caso dela era o seguinte: ela tinha nascido nos Estados Unidos, estudado um certo período, até mais ou menos metade do Ensino Fundamental , os pais dela vieram para o Brasil e ela veio.
2	Então eu tive alunos na ESCOLA 2 que os pais estavam nos Estados Unidos há 10, 15 anos, e que aqui no Brasil eram criados pela avó e viviam naquela esperança. Ano passado eu trabalhei na ESCOLA 3, e eu tive um aluno que era americano , nasceu lá, só que naquela crise de 2008, os pais vieram embora, trouxeram ele , só que quando a situação começou a melhorar, os pais voltaram e deixaram ele com a avó.
3	Você me perguntou sobre alunos estrangeiros, eu tive um aluno de Portugal , mas como a língua é, entre aspas, “a mesma” ... Eh, [ele apresentava dificuldade] na escrita sim... mas até que na conversação era tranquilo
4	Eu tenho até exemplos de alunos que moraram lá [nos Estados Unidos], nasceram lá, mas chegaram aqui com muito sotaque porque os pais evitavam falar português dentro de casa.

⁵⁷Participante cita o nome de escola onde trabalhou, chamada aqui de ESCOLA 1 para evitar identificação.

5	Eu tive dois casos muito específicos de alunas que nasceram lá [nos Estados Unidos], vieram embora com os pais, mas aqui os pais decidiram não colocar na escola, então, além de serem estrangeiras, era um caso de educação domiciliar. Quando vieram embora, aqui ficaram um período de alguns meses, um ano, em educação domiciliar. Aí, eu vou te falar a verdade, aí eu sofri um pouco.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como mencionado anteriormente, a cidade de Governador Valadares é conhecida por décadas de emigração para os Estados Unidos e, mais recentemente, para países da Europa, Portugal, em especial. Na fala de P1, é evidenciado o público migrante com o qual ele atuou.

O Quadro 6 a seguir apresenta excertos sobre o público atendido por P2 na cidade de Ipatinga.

Quadro 6 – Público atendido por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
6	primeiro tento ver de onde que ele [estudante] veio, geralmente ou é Portugal , ou Estados Unidos , né?
7	[O público] é variado. Igual Portugal , que o povo acha que é igual ao Brasil, muitos pais vão pra lá, muitas pessoas vão pra lá, se encontram, casam, têm filho lá e vêm pra cá, e acham que é a mesma língua . Ou então aquele pai que foi pros Estados Unidos , casou lá, teve filho lá e voltou cá pro Brasil. E também têm o contrário [têm filhos aqui e vão para o exterior]. Fica meio a meio.
8	Aí, lá na ESCOLA 3 [municipal], que eu trabalho, que eu já tive esse caso também, eu já tive 2 alunos que vieram do Chile .
9	Como eu trabalho com um público diversificado, desde a educação infantil até o 9º ano, eu sempre trabalhei com as duas maneiras: com crianças que nasceram fora e vieram para cá e também com crianças que foram para lá e depois retornaram .
10	Trabalhei na educação infantil, principalmente na parte de alfabetização , que é o atual 2º período. Trabalhei do 1º ao 5º ano também com alguns estudantes assim [nasceram fora e vieram para o Brasil], e do 6º ao 9º ano recebi mais alunos que vieram de fora, já saíram daqui alfabetizados, foram morar fora e depois retornaram para o Brasil .
11	a questão dos país que vão com a criança pra fora e a criança passa lá a alfabetização e da alfabetização eles retornam pra cá . Isso é muito “prejudicial”, entre aspas, pra criança, já que ela não vai ter uma vida lá.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao descrever o público que atende, P2 cita dois estudantes chilenos e explicita, ainda, um contexto de atuação que se assemelha ao de P1: parte dos estudantes migrantes são, geralmente, filhos de emigrantes que tiveram como destino Estados Unidos e Portugal.

Em Contagem, P3 relata uma experiência diversa da observada nos contextos do interior, como apresentado no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Público atendido por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
12	Eu trabalhei mesmo foi com haitianos , uns três anos seguidos.
13	No ano passado eu tive alguns [estudantes] haitianos que já estão há um tempinho na escola
14	a primeira vez que chegou pra mim, no primeiro ano do Ensino Médio, uma haitiana [cita nome da estudante], no momento ela não falava nem uma palavra em Português.
15	este ano eu peguei um colombiano [como estudante na minha turma]
16	Essa haitiana foi a primeira que eu recebi há uns 3, 4 anos, aí veio a prima dela. Na outra sala tinha mais duas , parece que da mesma família, uma prima da outra.
17	Mas o número de alunos haitianos – esses já são até mais velhos, muitos tão fazendo EJA – também é uma média de uns cinco, seis por ano. A cada ano a gente recebe no mínimo dois, três haitianos . A gente tem uma família [de haitianos estudando na escola], chegou uma família pra nós, uma escadinha, os cinco irmãos assim, ó!

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

P3 afirma que lecionou, em 2020, para um estudante colombiano. No entanto, a professora ressalta que a escola em que atua atende um público migrante composto em sua maioria por estudantes haitianos, sendo esse o perfil de estudante com o qual teve mais experiência.

É possível afirmar que o público apontado pelos três participantes corrobora o identificado nos dados do Censo Escolar para cada contexto investigado aqui. Há a confirmação da presença, nas escolas, de estudantes oriundos de outros países e de filhos de emigrantes retornados. A partir dos relatos sobre o público atendido nas escolas em que os professores atuam foi possível, ainda, identificar distintos perfis de estudantes migrantes. Em sua dissertação, que conta com dados da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Neves (2018) aponta:

Observamos que os países de nascimento da maioria dos estudantes estrangeiros são Portugal e Estados Unidos (EUA). O grande número de estudantes nascidos nos EUA matriculados na rede de ensino do município – 109, em 2016, e 97, em 2017 – e do estado – 914, em 2016, e 938, em 2017 – nos surpreendeu, considerando-se que não temos tido demanda de apoio para alunos estrangeiros que têm como língua materna o inglês, idioma majoritário dos Estados Unidos. Uma hipótese para explicar a falta de procura por um suporte linguístico especial nas escolas para essas crianças especificamente é que muitos desses alunos nascidos nos EUA são filhos de brasileiros, têm o português como língua

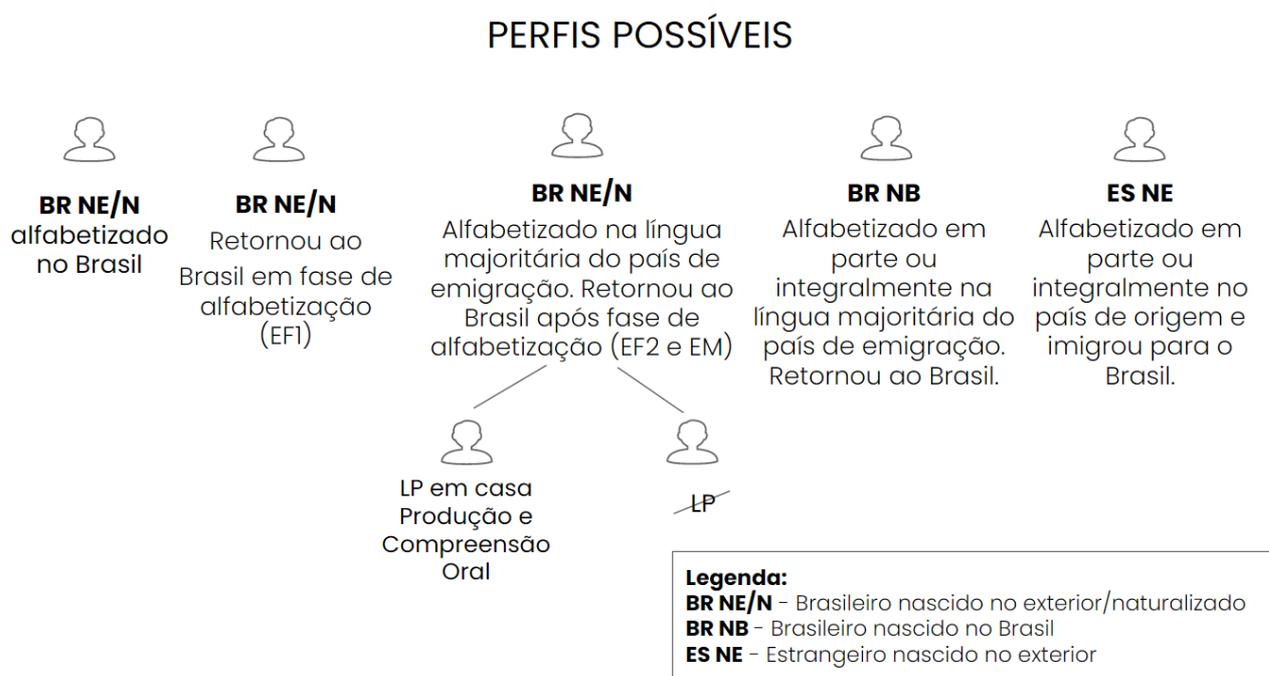
materna e foram alfabetizados no Brasil, por terem deixado o país de nascimento ainda crianças (NEVES, 2018, p. 65).

É possível perceber que a hipótese levantada por Neves se confirma em alguns casos. Existem, sim, como apontado nos excertos 7 e 9 (Quadro 6), estudantes de famílias brasileiras que nasceram fora do país e cujas famílias retornaram ao Brasil meses depois, possibilitando que fossem alfabetizados em língua portuguesa. Porém, com base no exposto nos quadros anteriores acerca do público atendido pelos participantes da pesquisa, há indícios de que a complexidade das situações se apresenta mais indefinida do que se imagina, com casos das mais diversas naturezas. Descrevo, a seguir, alguns perfis identificados pelos professores, e apresento, na sequência, um modelo que ilustra as possibilidades:

- **Perfil 1** – estudante de família brasileira que nasceu no exterior e retornou ao Brasil ainda na fase de alfabetização – Ensino Fundamental 1 (ver excerto 1, Quadro 5; excerto 10, Quadro 6);
- **Perfil 2** – estudante de família brasileira que nasceu no exterior, foi alfabetizado na língua majoritária do país de emigração e retornou ao Brasil após a fase de alfabetização – Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio (Ver excerto 10, Quadro 6). Desses, podem-se observar dois casos:
 - A – estudante cuja família mantinha o português como língua de comunicação em casa e, muitas vezes, apresenta boa compreensão e produção oral em língua portuguesa, mas, por vezes, de acordo com a avaliação dos professores, podem apresentar dificuldades na modalidade escrita da língua (ver excerto 3, Quadro 6);
 - B – estudante cuja família evitava falar o português em casa (ver excerto 4, Quadro 6).
- **Perfil 3** – Há, ainda, outro perfil de migrantes que possivelmente não figurará nos dados quantitativos das redes de ensino, uma vez que levam em consideração apenas o local de nascimento. Porém, este perfil de estudante é também uma realidade nas escolas mineiras: o estudante que nasceu no Brasil, emigrou ainda

- criança com sua família, foi alfabetizado, em parte ou integralmente, em língua estrangeira, e retornou ao Brasil ainda em idade escolar (Ver excerto 11, Quadro 6);
- **Perfil 4** – A quarta possibilidade diz respeito aos filhos de famílias migrantes estrangeiras que, por motivos diversos, mudam-se para o Brasil. A presença de estudantes de diversas nacionalidades não é uma realidade nova nas escolas, porém, apresentava-se em crescimento conforme os dados analisados. Esse perfil de estudante pode, ainda, ser subcategorizado em perfis diversos como, por exemplo, se está em fase de alfabetização ou já alfabetizado, ou se é falante de línguas maternas próximas ou distantes do português (Ver excertos de 12 a 17, Quadro 7).

Figura 6 – Perfis de estudantes migrantes presentes nas escolas mineiras de acordo com os participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Seja qual for o caso, as situações narradas mereceram a atenção dos professores participantes da pesquisa e merecem a atenção de outros docentes que lidam com os estudantes em sala de aula. Como discutido no item 1.2.3 desta tese (Modalidades de ensino de línguas, p. 64), as línguas são aprendidas de várias maneiras, e podem inclusive mudar de *status* para o falante ao longo da vida. Não há uma informação mais precisa

sobre o lugar que a língua portuguesa e as outras línguas faladas pelos estudantes ocupam para eles, pois não é possível, a partir dos relatos dos professores, saber a relação dos estudantes com as línguas que eles utilizam. Os professores podem estar lidando com casos de bilinguismo, aprendizagem de língua como língua segunda, língua estrangeira, língua de herança etc., mas reafirmando o exposto no item 1.2.2 (A falta de informações sobre as línguas comuns aos estudantes de MG, p. 63), a SEE/MG desconhece as especificidades de seu público. Portanto, é importante que os professores estejam preparados para compreender essas relações e, principalmente, sejam capazes de identificar se esses estudantes necessitam ou não de um atendimento linguístico especializado para manutenção e aprendizagem de línguas, e a formação de professores tem um papel fundamental nesse aspecto.

A partir da descrição do público atendido pelos participantes, considero relevante retomar, aqui, as perspectivas globalizantes propostas por Kumaravadivelu (2012). Ao discutir a perspectiva pós-nacional, o linguista explicita as realidades contemporâneas nas quais as relações de troca ultrapassam a noção de nação, e como a globalização tem afetado a vida das pessoas. É evidente que o autor trata de contextos cosmopolitas com grande fluxo migratório, que abarcam vivências multiculturais diversas. Porém, a partir dos casos relatados aqui, é possível perceber o impacto das migrações não só nas escolas, mas na sociedade como um todo.

A fala de P3 revela, principalmente nos excertos 16 e 17 (Quadro 7, p. 122), a formação de diásporas por meio de um fluxo intenso e contínuo de haitianos que chegam ao Brasil, especialmente à cidade de Contagem, e se organizam entre si. Fato é que a grande presença de migrantes do país caribenho tem impactado as iniciativas na cidade, mesmo que por meio de pequenas ações; como exemplo disso, cito a publicação feita pela prefeitura de Contagem, no dia 14 de agosto de 2021, em um ato de solidariedade para com o povo haitiano pelo fatídico terremoto ocorrido na ilha e que vitimou centenas de pessoas: uma nota veiculada no *site* da prefeitura foi publicada em português e em crioulo haitiano (TOLEDO, 2021).

Em relação aos impactos que a emigração traz para a mesorregião do Vale do Rio Doce, percebemos que lá também as fronteiras parecem diminuir, e o que acontece, particularmente em países como Estados Unidos e Portugal, molda, de certa maneira, os aspectos econômicos, culturais, sociais e ideológicos da região. Contudo, a relação é

bilateral – o que não implica necessariamente em uma relação simétrica – e o que acontece nas diásporas também reflete a influência direta da presença dessa fração da população na comunidade de destino, que vai desde a criação de redes sociais de imigrantes, o estabelecimento de negócios e a importação e comercialização de produtos brasileiros, até a construção do estereótipo do brasileiro trabalhador no imaginário da comunidade local (FRANCISCO, 2011).

Expôr um contexto tão particular deixa claro que o imaginário coletivo da região do Vale do Rio Doce opera para a naturalização dos processos migratórios, diminuindo distâncias e facilitando mobilidades, o que leva a crer que a relação dos professores com os estudantes migrantes que recebem já não é novidade, porém, não deixa de ser um desafio. Há, de certa maneira, uma naturalidade ao tratar da experiência docente no atendimento a filhos de emigrantes retornados, já que é situação recorrente como resultado da emigração e que faz parte da vivência das cidades de Governador Valadares, Ipatinga e região.

Assim como previsto na perspectiva pós-nacional proposta por Kumaravadivelu (2012), a fronteira entre os contextos descritos e os países de emigração parece diminuir cada vez mais, e a vida nessa parte do estado é, muitas vezes, impactada por situações que ocorrem do outro lado do mundo. Observe os apontamentos evidenciados na fala de P1, no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Contexto social de emigração por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
18	isso em Valadares, essa questão dos Estados Unidos, de jovens que nasceram nos Estados Unidos, isso é muito [comum] por causa da questão da imigração.
19	Eu acho que pra Valadares, especificamente pra Valadares, [ter estudantes migrantes em sala] já não é algo que choca tanto. Eu estava conversando com um amigo meu, ele mora no Rio [de Janeiro], e ele tem alguns conhecidos que moram em Ipatinga, e esses conhecidos falaram pra ele que aqui em Valadares tem muito [emigrante], então a fama [ideia] que ele tem de Valadares é de gente que vai pros Estados Unidos. E quando eu falei com ele que é difícil encontrar um valadarense que não conhece alguém que esteja nos Estados Unidos, ele meio que [perguntou]: “Como assim?”. Porque isso é parte da identidade valadarense , e realmente é difícil encontrar uma pessoa que ou não esteve, ou não conhece alguém que esteja [nos Estados Unidos]. Mas acho que assim, se choca, não deveria chocar, essa realidade.
20	Quando eu tinha 17 anos, que eu estava no 3º Ano do Ensino Médio, pra mim, ir para os Estados Unidos – como milhares de pessoas já foram e, enfim, fizeram a vida – e entrar numa universidade tinha o mesmo peso. Obviamente não fui [morar nos Estados Unidos], graças a Deus, fui depois, passeando.

21	Olha... se eu pegar a realidade valadarense, que isso é uma realidade, essa questão da imigração – a gente costuma falar que são os filhos do dólar , essas pessoas que estão lá há muito tempo [e tiveram filhos], e a própria universidade coordena um trabalho espetacular voltado pra essa questão do fluxo migratório
----	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Oriundos do Vale do Rio Doce, P1 e P2 demonstram nos excertos apresentados neste tópico e em diversos momentos durante as entrevistas serem parte dessa cultura, contando eles próprios com familiares no exterior e, por vezes, até mesmo tendo alimentado em algum momento da vida o desejo de emigrar, como apontado no excerto 20. Portanto, pode-se afirmar que os participantes estão familiarizados com as particularidades dos contextos em que atuam. Em regiões nas quais a emigração é claramente vivência partilhada na comunidade, essa experiência é algo que se sobrepõe à esfera familiar e à esfera escolar. Surgem, então, de maneira recorrente na fala dos professores, comentários sobre a relação família-escola.

4.1.2 Relação família-escola, ações de acolhimento e domínio extraescolar

A relação entre a família e a escola é tema de reflexões no dia a dia das instituições de ensino brasileiras. As atribuições de cada uma – família e escola – no processo socioeducativo de estudantes, mesmo que previstas em lei, acabam, em grande parte dos contextos educacionais do país, não sendo executadas de maneira satisfatória, ou não sendo explicitadas e trabalhadas de maneira conjunta como deveriam ser.

No caso das famílias dos estudantes migrantes, a natureza da relação também é tópico de discussão e está presente nos relatos dos participantes da pesquisa não só quando perguntados sobre a relação da família com a escola, mas em diversos momentos das entrevistas, como é possível observar nos Quadros 9, 10 e 11 a seguir.

Quadro 9 – Relação família-escola por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
22	Os alunos que os pais tinham interesse eram melhores... eu cheguei a receber pais fora de um horário marcado, como uma reunião... às vezes uma janela, entre um horário e outro, que eu estava na sala dos professores para cumprir módulo, cheguei a receber pais para saber como era o rendimento dos alunos. E esses alunos que os pais não procuravam , eu falo mesmo desses casos de alguns estrangeiros, ou que moraram lá, tiveram essa vivência lá [nos Estados Unidos], não tinham um rendimento tão bom.

23	<p>Eles participavam [a família]. Essa primeira aluna que eu tive, eu dei aula pra ela na ESCOLA 1, a mãe dela era muito engajada até mesmo porque sabia que ela tinha vindo dos Estados Unidos, tinha nascido lá, a mãe era muito engajada. De um modo geral eles eram... salvo algumas exceções, como é o caso do aluno que os pais estavam nos Estados Unidos, nunca tive contato com os responsáveis. Mas de um modo geral, eles tinham um certo interesse. Não eram todos.</p>
----	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 10 – Relação família-escola por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
24	<p>Quando você tem uma família companheira, uma família que quer ajudar, geralmente os pais vão atrás de um professor particular, de um professor de língua, tem a família ali por trás, é mais tranquilo. Agora, quando você não tem, eu fico com dó da criança.</p>
25	<p>A minha realidade é a seguinte: eu trabalho com uma classe média, média alta aqui em Ipatinga, né? [A escola] É pública, mas é essa classe. Geralmente, esses pais se preocupam muito. É o que eu te falei, se a gente solicita: “olha, tenta um curso assim pra ele, de alguém assim, alguém assado”, uma pessoa que a gente sabe que dá certo, esses pais se dispõem a pagar [um professor particular], se dispõem a correr atrás. Aí, lá na ESCOLA 3 [municipal], que eu trabalho, que eu já tive esse caso também, eu já tive 2 alunos que vieram do Chile... como diz: “é basicamente a mesma língua, mas não é”, a família já não se preocupou tanto. Então eu acredito que isso vai muito da questão social da família e de como a família encara a educação, porque, por exemplo, na ESCOLA 1, as pessoas preocupam muito, lá na ESCOLA 3 tenho a maior dificuldade.</p>
26	<p>é aquilo que eu te falei: família. Se a gente deixa por conta deles [dos estudantes], não vai. Aí, geralmente tem todo esse problema da linguagem, e tal, a gente chama a família, conversa, aí a família, se ela tá preocupada, corre atrás junto com ele. Por mais que o menino não queira, ela corre atrás e faz com que ele deseje aquilo ali. Mas quando não tem esse apoio da família, é isso aí que você falou, não vai não, não acontece, fica paralisado ali e às vezes acaba, assim, até mesmo tendo evasão escolar, sabe? O menino some e aí a gente não sabe. Geralmente, quando acontece uma evasão na ESCOLA 1 ou ESCOLA 2, que são as que eu trabalhei mais tempo, as estaduais, os pais levam pra rede particular, aí não é evasão, faz uma troca da rede, mas quando é de uma escola mais periférica é evasão mesmo, não volta pra escola e não está nem aí.</p>
27	<p>Rafaëla, não tem jeito, família é a base. Uma família que quer que seu filho tenha sucesso, ela tá ali do lado, por mais que os pais sejam ocupados. [...]. Se você tem o suporte familiar, você vai embora [desenvolve]. Se não tem, desiste.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 11 – Relação família-escola por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
28	<p>O responsável está sempre na escola, então [a comunicação] é via responsável. Geralmente a mãe, quando vem, quando são os menores, geralmente ela não fala [português], não sei se é por questão da idade, [por ser adulta] aí é mais difícil de aprender a língua portuguesa. Aí são os próprios filhos que fazem esse intercâmbio escola-família. Mas eles são presentes, estamos sempre em contato.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A escola tem buscado estratégias para incluir a família na vida escolar de crianças e jovens, porém, essa não é uma tarefa fácil. Castro e Regattieri (2010) destacam a importância de se reconhecerem crianças e jovens como sujeitos pertencentes a contextos socioculturais diversificados, e chamam à responsabilidade os sistemas de ensino, imputando a eles o dever de desenvolver programas para auxiliar a aproximação entre escola e família (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 15).

O excerto 25 (Quadro 10) apresenta um reflexo de questões extraclasse que podem dificultar o estabelecimento de uma relação próxima entre família e escola, apontando a diferença no comprometimento de famílias pertencentes a contextos socioeconômicos diferentes. Contudo, há, em todos os contextos, famílias interessadas e desinteressadas pela vida escolar de crianças e jovens, e o fator socioeconômico é apenas um, dentre vários, a ser considerado, e há uma explicação histórica para que o senso comum creia que esse seja o fator preponderante.

Como discutido no Capítulo 1 desta tese, o sistema educacional brasileiro apresenta, em sua gênese, uma natureza elitista e excludente, gerando discrepâncias entre as classes sociais brasileiras no que diz respeito a valer-se do direito à educação, bem como ao acesso e permanência no ambiente escolar, sendo inclusive infundida na sociedade brasileira, durante muito tempo, a ideia de que a família não mais estaria apta a cuidar da educação das crianças, passando a escola a ser responsável por educar além das crianças, suas famílias, com parâmetros estatais relacionados a hábitos, comportamentos e até mesmo questões de higiene (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 20-21). Com isso, a escola passou historicamente a ter um papel educador que se sobrepôs, em alguns momentos, ao papel da família, tornando cada vez mais desacorde a relação entre ambas.

Tendo em vista os relatos dos docentes aqui expostos, bem como as reflexões de Castro e Regattieri (2010), é possível afirmar que a aproximação entre escola e família com o intuito de estabelecer uma relação dialógica na divisão de responsabilidades sobre a educação dos estudantes traz diversos benefícios. Se houver sintonia entre escola e família, podem ser observados reflexos positivos como melhoria no desempenho dos estudantes (excertos 24, 26 e 27, Quadro 10), busca por alternativas que complementem a aprendizagem (excerto 25, Quadro 10) e a diminuição dos índices de evasão (excerto 26,

Quadro 10), o que cria um ambiente favorável para a prática docente e demais ações sociais que permeiam o ambiente escolar e a comunidade como um todo.

Há de se notar que a fala dos participantes é focada principalmente nos esforços feitos pela família para participar da vida escolar para que os estudantes se desenvolvam. Nesse ponto, um aspecto chama a atenção: nos excertos 24 e 25 (Quadro 10), P2 cita famílias que procuram alternativas extraescolares para resolver dificuldades de aprendizagem que porventura os estudantes não conseguem superar junto à escola. No excerto 26 (Quadro 10), o depoimento é semelhante: estudantes com dificuldades de aprendizagem cujas famílias possuem condição financeira são transferidos para escolas particulares, e os que porventura se encontrem em regiões periféricas acabam por evadir. Parece, a partir dos dizeres da professora, que a condição de contratar um professor particular ou transferi-lo de rede está associada ao bom desempenho. Mas o que pensar dos estudantes que não possuem a mesma condição financeira? Estariam fadados a não superar as dificuldades? Penso que a escola deve ser o centro dos processos de ensino e aprendizagem, e um forte indício de que a escola tem falhado com essa responsabilidade aparece na fala de P3.

Após contrapor o caso das famílias que contratam professores e cursos para auxiliar os estudantes ou que fazem transferência de rede ao caso das famílias que não têm a mesma atitude, sobre esses a professora afirma: “tenho a maior dificuldade”. Ressalto aqui o que tenho afirmado durante o desenvolvimento desta tese: é dever da rede garantir a permanência dos estudantes na escola. A formação adequada de professores e da equipe gestora para identificar e lidar com as necessidades dos estudantes, que seriam possíveis motivos de evasão, precisa ser constante. É direito do estudante estar na escola e aprender, e é direito do professor estar preparado para lidar com casos assim, principalmente para garantir o atendimento a estudantes cuja família eventualmente não possui condições de oferecer alternativas educacionais extraescolares.

Outra questão sobre a relação família-escola é que pouco se sabe sobre os esforços feitos pela escola para acolher os estudantes e suas famílias. Quando se busca saber sobre ações de acolhimento oferecidas pelas escolas na chegada dos estudantes, as respostas são vagas, e limitam-se a atitudes tomadas pelas esferas burocráticas, como é possível observar nos Quadros 12,13 e 14 a seguir.

Quadro 12 – Ações de acolhimento oferecidas pelas escolas por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
29	O máximo de ação [de acolhimento] que foi realizada foi colocar esses alunos em turmas com melhor rendimento . Era uma forma de, talvez, dar um suporte, um apoio.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 13 – Ações de acolhimento oferecidas pelas escolas por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
30	Os alunos caem pra gente de paraquedas, é igual à inclusão do aluno especial na escola, eles caem de paraquedas e a gente tem que se adequar da melhor maneira possível para o aluno.
31	Era assim: o menino chegava, a secretária vinha com o currículo e explicava que o aluno estava vindo de outro país , por exemplo Itália, Estados Unidos, Portugal... e falava com a gente assim: “olha, agora eu vou ter que fazer um milagre com relação às notas” . Geralmente ela esperava acontecer o bimestre aqui pra fazer uma adaptação das notas dele dos bimestres anteriores, porque não são as mesmas matérias, e nós professores tínhamos que fazer milagre .
32	O que dói muito em mim é a gente não ter o apoio . Por exemplo, eu gostaria de ter um tempo maior pra poder ajudar esse aluno , pra poder conversar com a família, ter um dia que a família viesse só pra gente fazer tipo uma anamnese pra gente conhecer esse aluno, mas, infelizmente, na rede estadual isso não te pertence, isso não existe. Esse é o ponto mais negativo que eu vejo .

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 14 – Ações de acolhimento oferecidas pelas escolas por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
33	Não tem uma ação [de acolhimento], assim específica, não. É da mesma forma que a gente acolhe qualquer outro aluno, até o brasileiro mesmo. É dando apoio afetivo, é ajuda mesmo , é socialização. Então a gente tá preocupado em saber: “você tem alguém lá na sua casa que já sabe a língua?” , é acolher dessa forma. É [uma acolhida] afetiva, com essa preocupação se está precisando de algo . E esse trabalho que faz parte da nossa gestão é com todos, a gente faz com todos, independente da nacionalidade mesmo. Este ano [2020] a gente está ajudando bastante, inclusive com cestas básicas, então a gente trabalha no social com todos os alunos, e haitianos têm demais passando dificuldade, por serem estrangeiros e com questão de [falta de] trabalho, então na escola, nós abraçamos todos os alunos .
34	Olha, geralmente eles chegam e a gente nunca deixa sem vaga não , principalmente o menor de idade, né? Agora está meio complicado porque tudo está sendo feito de forma <i>online</i> , mas era assim: colocar o nome e falar assim “olha, sua vaga está garantida”, e correr atrás pra ajudar. A gente acolhe bastante esses alunos assim, não deixa voltar [pra casa com o problema] e tenta resolver e eles acabam conseguindo . [Nós falamos] “olha, você tem que pedir no seu país pra trazer isso” e aí vem por correio.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quando a escola, como narrado pelos professores, não parece ser capaz de estabelecer ações de acolhimento aos estudantes, é utópico esperar que a família tenha participação efetiva na vida escolar dos filhos. O excerto 32 (Quadro 13) transparece, na fala de P2, a ideia de que, na rede estadual de ensino, o acolhimento inicial aos estudantes e suas famílias não é prática comum, mesmo sendo expressa, durante a entrevista concedida, a vontade da participante em realizar tal ação, que lamenta com pesar – “dói muito em mim” – a falta de apoio. É necessário que todos os envolvidos no processo de educação, principalmente os gestores das redes de ensino, entendam a importância de se preparar todos os setores da escola para receber os estudantes, esclarecendo que o acolhimento vai além do simples ato de efetivar a matrícula (excerto 34, Quadro 14), enturmá-los em salas de “melhor rendimento” (excerto 29, Quadro 12) ou “operar milagres” com as notas (excerto 31, Quadro 13). Para Neves (2018):

Todas as crianças que ingressam em uma nova escola devem sentir-se acolhidas e bem-vindas. Essa recepção pode ser ainda mais importante para as crianças migrantes que chegam a um novo país sem compreender bem a língua, o funcionamento da escola, a organização dos espaços, a cultura escolar (NEVES, 2018, p. 76).

No excerto 30 (Quadro 13), a participante 2 compara o ingresso do estudante internacional ao ingresso do estudante que recebe atendimento educacional especializado – AEE⁵⁸. Ao afirmar que “caem de paraquedas”, P2 denuncia a escassez de iniciativas que visam preparar professores regentes de turma ou de aula para atuar com estudantes que porventura demandem atenção diferenciada. A comparação entre estudantes de AEE e estudantes migrantes também é feita por P3, como apresentado no Quadro 15 a seguir:

Quadro 15 – Comparação entre estudante de AEE e estudante migrante por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
35	Não [tive dificuldade com estudantes estrangeiros]. Sabe por quê? Porque agora é que nós estamos tendo um professor de apoio para os meninos de inclusão . Mas antes de receber [estudantes] estrangeiros, eu já tive aluno surdo, e eu não sei LIBRAS. Aí a ajuda [vinha] como sempre de um colega. Então ele [o estudante surdo] participava e eu não sabia nada, eu

⁵⁸ Em Minas Gerais, o Atendimento Educacional Especializado é destinado a estudantes que apresentam à escola laudos médicos atestando as seguintes condições: cegueira; baixa visão; surdocegueira; deficiência auditiva; surdez; deficiência intelectual; deficiência física; deficiência múltipla; e transtorno global do desenvolvimento: autismo infantil; síndrome de Rett; síndrome de Asperger; transtorno desintegrativo da infância (SEE/MG, S/D, p. 10-11).

<p>olhava e eu ficava assim [para os colegas]: “O que é que ele está perguntando? O que é que ele quer dizer? Traduz pra mim porque eu não consigo entender”. Porque os meninos, eles conseguem se comunicar fácil, fácil, né? Mesmo não falando a mesma língua. A mesma coisa com os estrangeiros. Da mesma forma que eu não tive preparação pra ter um aluno de inclusão. Eu tenho agora [um aluno], ano passado e esse ano continua, um aluno surdo, mas já tem a intérprete de LIBRAS, e antes não tinha. Tem pouco tempo que o Estado [MG] começou [a dispor de um professor de apoio]. Então da mesma forma, eles [estudantes de AEE] que tinham que, coitados, que correr atrás com a ajuda dos colegas, assim acontece com os estrangeiros. Então às vezes eu tinha que falar: “Fulano, o que é que ela [estudante estrangeira] está querendo dizer?” A qualquer pergunta. E era o colega traduzindo. Tanto traduzindo a minha fala para a pessoa quanto vice e versa. Aí sempre foi assim.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Não há, nesta tese, a intenção de estabelecer uma simetria entre as necessidades dos estudantes migrantes e os que necessitam de AEE, pois o atendimento destinado a um e outro público é de natureza diversa. Destaco que a comparação feita pelas professoras participantes, a partir dos dizeres nas entrevistas, não permite afirmar que elas considerem que o perfil de um e outro público é o mesmo. O que se pode afirmar é que a comparação não é focada no perfil do estudante, e sim no atendimento prestado a ele, e parte de um ponto comum: a falta de formação adequada para os professores lidarem com demandas diversas e como essa lacuna na formação profissional tem impacto no acolhimento aos estudantes.

Uma vez que a comparação entre os dois públicos veio à tona nas entrevistas pela fala das participantes, considero importante contextualizar a seguir os esforços feitos pela rede para implementar o atendimento educacional especializado, inicialmente, caracterizando o atendimento e, posteriormente, discutindo o que está previsto acerca da formação de professores. Para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG:

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do BRAILLE, de recursos de acessibilidade, de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa, orientação e mobilidade, dentre outros) (SEE/MG, S/D, p. 11).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (CNE/CEB, 2001), traz parâmetros para o atendimento educacional especializado nas redes de educação básica do país. Sobre os professores, o documento prevê:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial **capacitados** e **especializados**, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (CNE/CEB, 2001, grifo meu).

Professores **capacitados**, de acordo com o documento, são aqueles que “em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (CNE/CEB, 2001.); professores **especializados**, por sua vez, são os que possuem:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (CNE/CEB, 2001).

O documento prevê, ainda, que “aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização” (CNE/CEB, 2001), porém, como a fala de P2 evidencia, essa pode ser uma realidade distante para professores que atuam na rede estadual de educação básica em Minas Gerais.

Conforme apresentado anteriormente (SEE/MG, S/D), o estudante que recebe atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Minas Gerais tem, à sua disposição, além do professor regente de turma/aula, um professor de apoio que o acompanha. Conta, ainda, com recursos de tecnologia assistiva para sua utilização. Porém, com base no catálogo de cursos oferecidos pela Escola de Formação em 2019 e 2020, bem como nos dizeres das participantes da pesquisa, a rede tem falhado em oferecer formação continuada para esses professores. Apesar de o atendimento a estudantes de AEE não ser o

foco desta tese, trata-se de um público cujos direitos estão sempre ameaçados⁵⁹, e acredito que garantir aos professores uma formação que os torne cada vez mais autônomos é o primeiro passo para que possam oferecer o acolhimento e o ensino adequados a diversos perfis de estudantes, para que eles não tenham que “correr atrás com a ajuda dos colegas” (excerto 35, Quadro 15).

Outro fato relevante a ser discutido aqui, acerca do acolhimento, diz respeito ao excerto 33 (Quadro 14). Considerando que a escola é reflexo da comunidade em que está inserida, P3 evidencia uma situação que ultrapassa o domínio escolar, mas que é assumida pela escola: a de contribuir com a doação de alimentos. A professora ressalta que a pandemia de COVID-19 teve impacto no mercado de trabalho e conseqüentemente na condição dos estudantes – migrantes ou não – e suas famílias. Tendo em vista que muitos estudantes têm na merenda escolar um complemento da alimentação, a suspensão das aulas afetou principalmente as famílias economicamente mais vulneráveis. A solução encontrada pelo governo para tentar contornar a situação foi repassar aos estudantes o valor de R\$50,00 (cinquenta reais) mensais, no entanto, além de irrisório tendo em vista o impacto da inflação no valor estimado da cesta básica (CRUZ, 2021), só tem direito ao benefício Bolsa Merenda o estudante que está incluído na faixa de “extrema pobreza” do CadÚnico (AGÊNCIA MINAS, 2020).

A escola tem assumido, sem o devido preparo para tal, um papel de resolução de conflitos que envolvem outras esferas do poder público. Mais um exemplo de demanda extraescolar que a escola precisa lidar pode ser observado no Quadro 16, a seguir, no qual, devido ao conteúdo do relato – a suspeita de que uma estudante sofreria abusos –, incluo um trecho extenso e sem cortes da entrevista, contendo também as perguntas realizadas à participante 3.

Quadro 16 – Demanda extraescolar por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
36	Pesquisadora: Você já teve algum tipo de problema, por exemplo, de a família reclamar ou causar algum tipo de atrito na escola?

⁵⁹ Retomo aqui a discussão do primeiro capítulo desta tese: a previsão legal de um direito é um passo importante, porém não garante o seu usufruto. Mesmo contando com legislação específica que estabelece o atendimento a pessoas com deficiência em escolas regulares, os estudantes têm sofrido reiterados ataques, inclusive do atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que recentemente declarou que estudantes de AEE “atrapalham entre aspas” o desenvolvimento de outros estudantes, e que há deficientes com os quais é “impossível a convivência” (ALVES, 2021).

	<p>P3: Não. Eu tive um caso, mas não é assim de atrito com a escola não. Eu tive um caso, não como professora, e sim como vice-diretora, é que uma aluna, uma haitiana – ela já até terminou [o Ensino Médio] – ela estava fazendo o segundo ano do Ensino Médio e já terminou em uns dois anos. A gente percebeu que ela era... estava sendo... eu tenho pra mim que ela estava até sofrendo abuso sexual em casa, e eu via também que ela chegava com alguns hematomas. E aí, que a gente percebe, e os próprios colegas vão [percebendo]... os meninos [alunos da escola], a gente tem muito isso, os próprios meninos nos alertam: “olha, tá acontecendo isso”. Geralmente, se eles [estudantes migrantes] estudam lá [na escola], são vizinhos de todos os outros que são alunos da escola. Então um fica sabendo da vida do outro, mesmo que de uma forma superficial. Aí eu fui procurar saber, juntamente à supervisora, e chamei a menina pra conversar – eu não vou lembrar o nome dela porque ela tem um nome assim, diferente. E ela já está há um tempo aqui no Brasil e domina o português muito bem. A mãe não, não fala o português, praticamente. Aí nós fomos descobrir que é uma questão cultural. Mas eu não consegui, como escola, ajudar. Aí eu passei pro Conselho Tutelar, para eles estarem correndo atrás. Inclusive eles nem me deram assim, um retorno, porque a menina... [o caso] tinha muito a ver com a cultura deles e com a religião. O pai dela é pastor, se não me engano, aí foi meio complicado por isso, porque você está lidando com outra cultura, e pra eles, pelo que eu entendi, lá no país deles é normal.</p>
37	<p>Pesquisadora: Mas você chegou a saber o que acontecia com ela, se era agressão física, ou se era assédio sexual? P3: Eram os dois [violências física e sexual].</p>
38	<p>Pesquisadora: E era por parte do pai? P3: Do pai. E a mãe... pra mãe, estava correto. Parecia que era algo, até então, quando fomos investigar e tudo, parecia que é algo que fazia parte da cultura deles. O pai dominar... eu não sei nem te falar, assim, como que é essa postura. Não sei se eu poderia chamar de machismo, mas é aquilo que o homem [domina]... é uma cultura bem... [que o homem] manda nas mulheres e as mulheres têm que obedecer, assim, sem voz ativa alguma.</p>
39	<p>Pesquisadora: Então você chegou a comunicar o Conselho Tutelar e eles não deram retorno? P3: Sim. E eles foram atrás pra tentar resolver e esbarraram com essa questão da cultura deles, [está] faltando uma legislação, eu acho, específica de como agir. Apesar de que eu não entendo nada de leis assim, direitos. Se eu estou em um país, eu tenho que seguir a legislação daquele país, mas ali se tratava de algo que era de dentro da casa deles. E ele era um pastor, ele abriu uma igreja no bairro lá, uma região assim, já dentro de uma favela então eu não sei [o que aconteceu]. A menina mesmo não queria que falasse, [disse] que não era pra fazer [a denúncia], acho que era assim, de medo. Mas foi só esse caso.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com o excerto 36, a participante relata a suspeita de que uma estudante migrante sofreria abuso em casa. À época, a adolescente estava matriculada no 2º Ano do Ensino Médio. Farei a seguir algumas considerações sobre três aspectos abordados por P3 em sua fala: legislação, religião e cultura.

Pela perspectiva legal, destaco três pontos iniciais: (1) o relato sobre a “falta de uma legislação específica de como agir”; (2) a afirmação “não entendo nada de leis e direitos”; e (3) a fala “se eu estou em um país, eu tenho que seguir a legislação daquele país, mas ali se tratava de algo que era de dentro da casa deles” (excerto 39).

A partir da hipótese de que abusos estivessem ocorrendo, a professora que também acumula o cargo de vice-diretora na escola comunicou a suspeita a um órgão responsável, o Conselho Tutelar. Como o relato não teve um andamento investigativo que comprovasse o ocorrido, farei algumas considerações acerca das possibilidades de ação por parte da escola, a partir de suspeitas como a relatada aqui.

Para que se inicie a investigação e o processo criminal tenha andamento, é preciso que haja uma denúncia por meio do registro da queixa junto à polícia. Infelizmente, não foi o que ocorreu à época. Mesmo com fortes indícios de que os abusos aconteciam – a ação da escola na descoberta dos hematomas, coleta de relatos de colegas/vizinhos da estudante, o acionamento do Conselho Tutelar e o depoimento da família confirmando o fato e afirmando que se tratava de uma questão cultural –, a mãe e a jovem se recusaram a prestar queixa policial (excertos 38 e 39, Quadro 16).

Considero importante ressaltar que, em casos como o relatado aqui, não há a necessidade de que a queixa seja realizada pela vítima. Uma denúncia realizada pelo Conselho Tutelar ao Ministério Público, ou uma denúncia anônima realizada pelo 181 – Disque Denúncia – já constituem materialidade para dar início a uma investigação criminal a qualquer momento. Vale lembrar que os crimes sexuais cometidos contra crianças e adolescentes só começam a prescrever a partir dos 18 anos completos da vítima, pois parte-se do pressuposto de que antes dessa idade ela não tem maturidade para discernir como reagir ao fato.

A Constituição Federal do Brasil prevê, em seu Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de **colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (BRASIL, 1988, grifo meu).

A Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu Artigo 18 estabelece que “**é dever de todos** velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento **desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor**” (BRASIL, 1990, grifo meu).

Dada a suposição da situação, se confirmada fosse, o fato narrado feriria ambas as previsões legais. Porém, a legislação acima não é suficiente, em determinados casos, para embasar uma queixa, e no que diz respeito ao estabelecimento de medidas legais, o andamento da denúncia carece de mais dispositivos. O tratamento nos casos de crimes sexuais é dado com base no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que estabelece o Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940).

O crime de estupro de vulnerável é tipificado no Código Penal a partir de 2009, com a inclusão do Artigo 217-A, e é caracterizado por “ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 anos”, e a pena prevista é a reclusão de 8 (oito) a 15 (quinze) anos. O mesmo se aplica se o ato for praticado contra “alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência”. No caso de violência sexual cometido contra adolescentes maiores de 14 e menores de 18 anos, a previsão legal é o crime de estupro:

Art. 213. **Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal** ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso:

Pena - reclusão, de 6 (seis) a 10 (dez) anos.

§ 1º Se da conduta resulta lesão corporal de natureza grave **ou se a vítima é menor de 18 (dezoito) ou maior de 14 (catorze) anos:**

Pena - reclusão, de 8 (oito) a 12 (doze) anos (BRASIL, 1940, grifo meu).

Há, nas Disposições Gerais da Lei, a previsão de aumento em metade da pena “se o agente é ascendente, padrasto ou madrasta, tio, irmão, cônjuge, companheiro, tutor, curador, preceptor ou empregador da vítima ou por qualquer outro título tiver autoridade sobre ela” (*Ibid.*). Observa-se ainda que, tendo em vista a situação da mãe, caso a denúncia fosse confirmada, há previsão legal também de conduta a ser aplicada a ela. A partir do fato narrado, a mãe da adolescente parece não ter participação no ato, porém, por ser a responsável, tem o dever de garantir a segurança da jovem. No entanto, mesmo tendo ciência do fato, ela não procede à denúncia (excerto 38, Quadro 16), a previsão legal trata da “relevância da omissão”, que determina que “a omissão é penalmente relevante quando o omitente devia e podia agir para evitar o resultado. O dever de agir incumbe a quem: a) tenha por lei obrigação de cuidado, proteção ou vigilância” (BRASIL, 1940).

Infelizmente, a violência sexual é uma constante, principalmente contra crianças, adolescentes e mulheres, mas nem sempre os casos chegam ao conhecimento das autoridades. Viodres Inoue e Ristum (2008) apontam que:

a maior parte da violência sexual contra crianças e adolescentes é praticada por parentes ou pessoas próximas e conhecidas, tornando maior a dificuldade da denúncia (Wolak & Finkelhor, 1998). Estima-se que menos de 10% dos casos cheguem às delegacias (Ministério da Saúde, 1998). Dentre os tipos de violência cometidos contra o ser humano, a violência sexual, segundo Williams (2002), é o delito menos denunciado na sociedade brasileira, por várias razões: o fato de a sexualidade humana ser ainda hoje tabu; sentimentos de culpa, vergonha e estigma, favorecedores de isolamento social; e o medo de represálias e ameaça. Em alguns casos, quando o agressor é um membro da família, o temor de que ele seja afastado se denunciado é um grande obstáculo à denúncia, pois o afastamento poderia resultar em implicações de ordem emocional e econômica (VIODRES INOUE; RISTUM, p. 13).

Quando a família falha, o Estado tem a obrigação de proteger crianças e adolescentes. E a escola, nesse caso, deve prestar-se ao seu papel de braço do Estado agindo da forma que lhe cabe. Professores precisam saber quais atitudes tomar e ter apoio em situações como a relatada, e não “tentar agir como escola e não conseguir” (excerto 36) por “não entender nada de leis” (excerto 39). Como determina o ECA, é dever do Estado estar em permanente contato com os órgãos de proteção de que ele mesmo dispõe, como a Polícia Militar e Civil e o Ministério Público Estadual, portanto é dever do Estado manter um cronograma de atualização de procedimentos legais para que os professores e gestores da educação saibam a quem recorrer se, por algum motivo, a denúncia não tenha continuidade ou não se conduza uma investigação. Cabe ainda ressaltar que denunciar situações como a descrita aqui demanda não apenas conhecer os meios para fazê-lo, mas também a certeza, por parte do denunciante, de que o devido apoio será prestado à vítima, como previsto nos diversos mecanismos que compõem a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006b), conhecida como Lei Maria da Penha, e essa também precisa ser uma preocupação do Estado.

Outros aspectos presentes na fala de P3 são o religioso e o cultural, e aparecem como um forte elemento para que uma possível investigação não fosse adiante pois, nas palavras dela, “tinha muito a ver com a cultura deles e com a religião” (excerto 36), além de reiterar que o pai da jovem exercia a função de pastor.

Considero relevante pontuar que se observa, em algumas localidades brasileiras, uma tendência crescente de que os postos de conselheiros tutelares sejam ocupados por religiosos, e há, inclusive, relatos de votos solicitados em púlpitos de igrejas neopentecostais (RUSCHEL, 2019; ALESSI, 2020). Para esta pesquisa, não dispus de dados sobre a composição do Conselho Tutelar no município de Contagem, portanto não é possível definir um perfil dos conselheiros que atuam no município, menos ainda afirmar que se trata de situação semelhante, mas cabe aqui, pelo alcance que esta tese pode vir a ter nos contextos educacionais, discutir alguns aspectos relacionados a esse fenômeno.

As disposições gerais sobre a criação e o funcionamento do Conselho Tutelar estão previstas no Título V do ECA. De acordo com o Artigo 131 do Estatuto, “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990). Alessi considera que “a ascensão das igrejas evangélicas neopentecostais como força política e seu domínio sobre os Conselhos por vezes se coloca como empecilho”; e dá exemplos de comportamentos que não condizem com a função do Conselho prevista no ECA:

Casais que passam por um divórcio — e os impactos da separação na criança— seriam tratados como um problema de “falta de Deus na vida”, crianças LGBTs são encaminhadas para “sessão de descarrego na igreja”, e crianças que se tornam violentas por sofrer bullying na escola são ameaçadas com envio para abrigos. Estes casos foram relatados por conselheiros tutelares de São Paulo, e envolvem a atuação de colegas ligados à IURD durante atendimento a famílias em conflito.

[...]

A presença de bispos e pastores participando do dia a dia das atividades dos Conselhos também não é rara. “Teve conselho em São Paulo no qual em determinado dia da semana o pastor ia até lá para fazer intervenções durante os atendimentos”, conta Pereira. Aqueles casos identificados pelos conselheiros como sendo “questões espirituais” eram levadas para que o “guia” da Igreja cuidasse (ALESSI, 2020, s/p).

Os comportamentos descritos vão contra os ideais fundadores de um órgão que deve prezar pela laicidade estabelecida em lei, e que tem como princípio fazer cumprir o previsto no ECA no que diz respeito à proteção dos direitos de crianças e adolescentes:

sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia

ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Portanto, reitero aqui a necessidade de se manter uma rede de proteção que envolva a escola e que tenha como ideal de referência o acompanhamento e, caso necessário, a proteção dos jovens para que seja possível garantir a manutenção de direitos desta parcela tão vulnerável da população.

O último aspecto a ser explorado nesta seção diz respeito à cultura, presente na fala de P3 através da alegação dos agentes do Conselho Tutelar para não darem prosseguimento à denúncia do suposto abuso, uma vez que eles afirmam que “esbarraram com essa questão da cultura deles”. Ora, casos como o narrado aqui não são uma constante também no Brasil? Meninas e meninos, brasileiros e estrangeiros, não estão diariamente expostos a situações de abuso como a que se apresenta? Afinal, a que se referem quando classificam determinado comportamento como “uma questão cultural”?

Apesar de esta tese não se reivindicar enquanto um trabalho de orientação marxista, considero relevante discutir duas questões sob essa perspectiva: o multiculturalismo como movimento e o multiculturalismo como discurso. Safatle afirma que:

multiculturalismo diz respeito, inicialmente, a uma lógica de ação política baseada no reconhecimento institucionalizado da diversidade cultural própria às sociedades multirraciais ou às sociedades compostas por comunidades linguísticas distintas. Isso implica transformar o problema da tolerância à diversidade cultural, ou seja, o problema do reconhecimento de identidades culturais, no problema político fundamental. Dessa forma, abriram-se as portas para certa secundarização de questões marxistas tradicionais vinculadas à centralidade de processos de distribuição e de conflito de classe na determinação da ação política. No limite, os conflitos fundamentais no interior do universo social foram compreendidos como conflitos culturais (SAFATLE, 2012, p.27).

O que o filósofo sugere é que se observa, de certa maneira, uma tendência a abandonar o propósito norteador do multiculturalismo como movimento, ao passo que os aspectos culturais servem à institucionalização do multiculturalismo como discurso. De acordo com Safatle, o movimento exerceu um papel relevante por evidenciar grupos minoritarizados, mas, com o tempo, o conceito foi esvaziado de sentido e deu lugar a um discurso que não se aprofunda em questões sociais (*Ibid.*)

O filósofo teoriza sobre o discurso esvaziado acerca do multiculturalismo sob a perspectiva da condição da classe operária migrante em países europeus, mas serve de

partida para propor uma reflexão acerca de diversas situações de opressão que se apresentam em nossa sociedade. Para ele, o discurso permite:

estigmatizar pobres aproveitando-me do fato de eles serem culturalmente diferentes, criando com isso situações de profunda precarização do trabalho, de contínua insegurança de trabalhadores, que são **espoliados de todo e qualquer direito por serem imigrantes**. Um clássico conflito de classe e espoliação transformou-se em choque civilizatório (SAFATLE, 2012, p.28, grifo meu).

Questiono, então: até que ponto o discurso das “questões culturais” não é utilizado como subterfúgio para mascarar a inação do Estado em situações como a descrita? Ao atribuir às “questões culturais” a responsabilidade pela não denúncia, o Estado lança mão de seu aparato repressivo para instrumentalizar o discurso multicultural e, pela omissão, falha na garantia de direitos e proteção a uma minoria oprimida. Ou seja, os agentes se apropriam de uma ideia esvaziada de cultura – que aparentemente é permissiva em relação a opressões – e a utilizam como escusa para ignorar o seu dever de cumprir o que a lei estabelece.

O que busco pontuar é que a questão que se coloca não está ligada às tradições e costumes de uma família migrante, como tentam alegar, e sim à perpetuação de opressões de natureza machista que vitimizam, em sua maioria, meninas e mulheres por todo o mundo, inclusive no Brasil; mas a condição de migrante pode estar servindo também, em muitos casos, para invisibilizar questões sociais e dificultar o acesso a direitos por parte dessas populações. Portanto, concordo com Safatle quando ele afirma que “há uma linha reta que vai da tolerância multicultural à perpetuação racista da exclusão daqueles para quem nossos valores nunca deram prova de inclusão modernizadora” (*Ibid.* 2012, p.29).

Outro ponto marcadamente influenciado pelo discurso do multiculturalismo é a crença no dever de integração nos moldes da sociedade de imigração. O aspecto aparece nos depoimentos de P2 e P3, como apresentado nos Quadros 17 e 18 a seguir:

Quadro 17 – Dever de integração por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
40	eu dei esse ano “O auto da Compadecida” pro 8º ano. É muito regional, você tem que saber da nossa religião e tudo quanto há. Vai ser difícil pra ele? Vai. Mas já que eu estou inserida aqui dentro do país, eu tenho que começar a conhecer a cultura.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 18 – Dever de integração por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
41	Porque é como se diz: “chegou [no Brasil], é ele [estudante] que tem que se adaptar à cultura do país”. Ele teve que aprender, querendo ou não, é mais ou menos assim que está funcionando mesmo.
42	a gente recebe o aluno e a gente trabalha com ele normal. Ele é que tem que aprender a língua sem eu ter que mudar a minha [aula].

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa responsabilidade pela integração transferida ao estudante, que transforma um processo natural – mas não simples – de lidar com aspectos culturais distintos, e soa quase como obrigatória – é ele que tem que “aprender” e “se adaptar” –, se assemelha à fala de Tony Blair, ex-Primeiro Ministro da Grã-Bretanha (de 1997 a 2007), que ao se dirigir a migrantes muçulmanos declarou: “nossa tolerância é parte do que faz da Grã-Bretanha, Grã-Bretanha. Conforme-se a isso ou não venha pra cá” (*apud* SAFATLE, 2012, p. 30).

A partir dessa postura idealizada para as populações migrantes, Safatle explora o conceito de universalidade abstrata que pode ser compreendida como a “universalidade daqueles que falam minha língua e conjugam meus valores da maneira que eu acho que eles devem ser interpretados” (*Ibid.*, p. 30), e acrescenta que “talvez o saldo final do multiculturalismo seja: aqueles que não se adaptam ao nosso ‘campo de diferenças’ não são diferentes, mas simplesmente irrepresentáveis, objetos de perpétua exclusão” (*Ibid.*, p. 29).

Portanto, a capacitação desses professores precisa também levar em conta as implicações da participação social desses estudantes e suas famílias para além da escola. É preciso discutir questões que ultrapassam a esfera escolar, mas que têm impacto direto em suas dinâmicas. Há que se buscar uma formação que contemple o multiculturalismo de maneira crítica e engajada nos aspectos políticos e sociais, para que o professor seja capaz de compreender e respeitar as vivências e as características do processo de integração próprio de cada estudante e família, mas que também se permita discutir as responsabilidades do Estado na garantia de direitos desses jovens.

4.1.3 Necessidades linguísticas dos estudantes

No modelo KARDS, Kumaravadivelu dedica o módulo Analisar ao papel do aprendiz nos processos de ensino e aprendizagem, sendo as necessidades dos estudantes o primeiro aspecto abordado. O linguista destaca a importância de se identificar “o que aprendizes de língua têm que aprender, o que eles gostam de aprender, e o que eles não aprenderam ainda, correspondendo aproximadamente às necessidades, vontades e lacunas do aprendiz”⁶⁰ (2012, p. 37, tradução minha).

Tendo em vista a natureza desta investigação, que não conta com a colaboração dos estudantes, busco nesta seção identificar as necessidades dos aprendizes por meio do olhar do professor. Apresentarei, nos Quadros 19 e 20, as necessidades dos estudantes que emergiram na fala dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 19 – Necessidades linguísticas dos estudantes por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
43	[O estudante de Portugal apresentava dificuldade] na escrita sim , mas até que na conversação era tranquilo.
44	Na área de Línguas – Inglês, Português e Literatura – o conflito [dos estudantes oriundos dos Estados Unidos] era muito a questão de escrita, conjugação verbal, questões gramaticais .
45	Aí quando entra na Literatura, aí já pega Geografia, História, porque muitos [estudantes oriundos dos Estados Unidos] não tinham uma noção do contexto histórico . Mas eu acho que é um pouco também a questão da falta do conhecimento prévio , eles não conheciam muito da realidade do Brasil , enfim.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O participante P1 aponta necessidades linguísticas e lacunas na aprendizagem dos estudantes que, como professor, foi capaz de identificar. Fala sobre uma dificuldade na produção escrita e com questões estruturais (excertos 43 e 44), sem citar exemplos de que tipo de dificuldades seriam essas. Ele cita também a falta de conhecimento do contexto histórico brasileiro (excerto 45). Parece-me que P1 foca, de acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 37), no “que eles têm que aprender” (conteúdo linguístico) e no “que eles não aprenderam ainda” (questões culturais).

⁶⁰ “[...]what language learners have to learn, what they like to learn, and what they have not yet learned, corresponding roughly to learner needs, wants and lacks.”

Ao ser questionada sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, P2 aponta o que ela considera necessidades linguísticas e lacunas de aprendizagem:

Quadro 20 – Necessidades linguísticas dos estudantes por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
46	Então, é tão engraçado. Eles precisam... o que eu percebo é que ninguém chega e pede . O que eu percebo é que quando a gente começa a estudar inglês lá no primeiro aninho de escola particular, a gente não aprende cumprimentos, cores, números, e tal? Eu vejo que às vezes eles tinham necessidade disso. Sabe, aquele básico ali? Porque eu vou sair pra comprar um pão, pão em inglês é <i>bread</i> , você chega aqui tem pão de sal, pão de doce, pão tatu, pão de não sei o quê, entendeu? Eles precisam, às vezes... eles não pedem, mas eu vejo que eles precisam desse básico que a gente aprende quando tá aprendendo a língua deles, principalmente o inglês. Igual Minas, Minas tem uma gama de coisas que a gente fala, que a gente brinca que é o mineirês que deixa eles louquinhos, as regionalizações, às vezes na minha região é de um jeito, na sua é de outro, é bolacha ou é biscoito? Eles precisariam... eu vejo por essa experiência, que eles precisariam disso, desse basiquinho todo aí , como a gente pega lá no inglês. Porque se for ensinar eles a colocar igual à fórmula pra fazer uma oração em inglês básica: sujeito, verbo <i>to be</i> , verbo principal e o complemento, aqui não tem jeito, aqui a gente inverte a ordem da frase e tudo quanto há, não tem essa fórmula, mas o vocabulário básico para eles, de coisa básica, seria bastante interessante.
47	Nossa, [as necessidades linguísticas dos estudantes eram] acima de tudo os falsos cognatos . Porque como a nossa língua tem o mesmo tronco linguístico, o quê que acontecia: às vezes o menino lia uma palavra, achava que era o mesmo significado da outra, e não era.
48	(...) a questão da gíria , sabe? Por exemplo, você dá uma tirinha pro menino interpretar, pra nós tem graça, devido às vezes à gíria regional, devido ao contexto que a gente tá vivendo, e o menino não compreende, tem essa grande dificuldade.
49	Uma outra dificuldade que eu peguei foi do aluno da alfabetização. Quando chega pra gente alfabetizado lá, que ele aprendeu a língua materna de lá e os pais são brasileiros e vêm pra cá, para o menino aprender a falar o Português é muito complicado , porque nós somos um povo que tem uma linguagem muito rápida, muito acelerada e como a nossa língua o tempo todo vai se reduzindo, quando o menino consegue falar, por exemplo “mamãe”, daqui a pouco já tá chamando a mãe de “mã”. Então essa redução pra eles é muito complicada, as nossas gírias pra ele são muito complicadas, então assim, eles passam apertado, muito apertado com isso.
50	as palavras que lá tem um significado e aqui tem outro, às vezes nos colocam em situações constrangedoras né... até eles compreenderem, porque às vezes por mais que o pai e a mãe falem com eles, às vezes eles soltam assim na sala de aula: “ah, o meu telemóvel”, que é o aparelho celular , às vezes soltam assim.. como é que é?... o controle remoto tem um nome tão engraçado... não é controle, tem um outro nome... vai e soltam essas palavras e os colegas acabam, assim sem, compreender, aí ele mostra e “ah, é isso!”, é muito engraçado, essa riqueza da nossa língua é muito gostosa.
51	Eles [estudantes migrantes] são muito críticos. Quando eles não compreendem eles chegam para você e falam: “não estou entendendo, me explica de novo” . Frases básicas, como nossos ditados populares , por exemplo “filho de peixe, peixinho é”. “- Como, professora? Ahn?” Você vai lá, explica uma, explica duas, explica três... “- Ah! Entendi! Ele é parecido, né? Se o pai é desse jeito ele é parecido com o pai.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Muitas das situações apontadas por P2 como “o que os estudantes precisam aprender” ou “o que eles não aprenderam ainda” têm origem na variação linguística, e outras são comuns ao processo de aprendizagem de línguas, como redução causada pela aceleração do ritmo de fala (excerto 49) e a utilização de falsos cognatos (excertos 47 e 49). Cabe ressaltar que a compreensão desses aspectos como “dificuldades” ou necessidades está ligada à visão de língua e de linguagem que orienta a participante.

Os exemplos dados por P3 são relativos a algumas questões que não são exclusivas de estudantes migrantes e que dão indícios de um ideal de proficiência que não considera variações. Por exemplo, os excertos 46, 48, 49 e 51 apontam ocorrências ligadas à variação linguística (chamar de pão de sal ou pão de doce, de telemóvel ou de celular; utilizar gírias e expressões idiomáticas). Não entrarei no mérito comparativo entre as variantes brasileira e portuguesa da LP, no entanto, os exemplos dados são ocorrências pontuais dentro de um sistema maior que opera de maneira semelhante e oferece diversas possibilidades para que o possível ruído na comunicação seja contornado. Se consideramos a variação linguística do português brasileiro, ocorrências como as citadas estão sujeitas a acontecer em contextos comunicacionais que envolvam falantes de PLM de regiões distintas do Brasil.

P2 apresenta mais detalhes sobre o que ela considera que os estudantes “têm que aprender”, e aponta como ela lida com as questões que se colocam:

Quadro 21 – Lidando com necessidades dos estudantes por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
52	Eu já sento com a minha (sic) pedagoga e falo com ela o seguinte: “olha, eu tô trabalhando com os meninos oração subordinada substantiva, pra quê que isso serve na nossa vida?” Pra nada. A gente sabe que não serve pra nada. Mas eu tô trabalhando isso com o 9º ano. O Fulano de Tal [estudante migrante] que chegou, ele não tem noção, às vezes, da linguagem. Eu não vou cobrar isso dele. A prova dele ele vai receber, ele vai ver aquilo ali na prova dele porque eles não imprimem [prova] diferente, mas eu não vou avaliar isso na prova dele. Eu vou avaliar dele texto e interpretação. Eu foco esse aluno no texto e interpretação, porque se eu for parar pra preocupar com gramática com ele, Rafaela, eu vou deixar ele louco. Ainda mais 8º e 9º ano. Por exemplo, quando a gente pega ali estrutura e formação de palavras... nossa, coitado! Radical, vogal temática, vogal de ligação... então, assim, eu foco nisso [texto e interpretação].
53	Atividade pra ele [estudante migrante] assim, diferenciada não [faço], não [faço] porque eu foco no texto e interpretação porque eu vejo que é o que ele precisa. Pelo menos com essa experiência que eu estou tendo, é que ele leia, compreenda e ele tenha resposta para aquilo ali. Gramática, a gente tem a parte gramatical mas a gente sabe que ela é mais pra quê? Pra um concurso, é mais pra você saber fazer um texto coerente, escrever um texto coerente, mas pra ele mesmo, pra esse aluno que veio de fora, necessidade é zero. Então isso aí realmente eu tiro da vida dele.

54	Agora uma coisa que eu faço questão que eles façam sempre é ler. Eu sempre deixo assim, o meu trabalho bimestral é um livro. Aí, conforme a temática que eu tô trabalhando eu escolho. Sem a literatura eu não deixo.
55	Gramática eu tiro. Agora, ortografia não, ortografia, por exemplo o uso dos porquês, mal com L mau com U, mas e mais, em fim separado enfim junto.. isso aí se tá ali, no momento, eu trabalho junto com ele e geralmente é a pessoa que tem mais dúvida, né, mas a gramática eu deixo pra lá. Não perco tempo com ela não.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os excertos apontam aspectos que P2 considera necessários para a aprendizagem dos estudantes, ou seja, o que na avaliação dela eles “têm que aprender”. A professora afirma que opta por oferecer determinados conteúdos aos estudantes e, portanto, ela faz uma escolha do que exigir deles na realização de atividades e na condução da avaliação. P2 explica que, com base no que ela acredita ser a necessidade dos estudantes, prioriza as atividades de leitura e interpretação de texto (excertos 52, 53 e 54) e ortografia (excerto 55), deixando em segundo plano – ou “tirando da vida dele” – aspectos de sistematização gramatical (excertos 52, 53 e 55).

Há, nos relatos dos participantes, a identificação de necessidades e lacunas na aprendizagem pautada nas visões de língua que norteiam suas práticas, e no que eles entendem como sendo fundamental ou secundário para a consolidação da aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre a visão de língua dos professores, é interessante observar a forma como os participantes comparam a variante brasileira do português e as línguas faladas por alguns dos estudantes atendidos por eles:

Quadro 22 – Comparação entre línguas por P1 - SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
56	eu tive um aluno de Portugal, mas como a língua é, entre aspas, “a mesma”...

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 23 – Comparação entre línguas por P2 - SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
57	eu já tive 2 alunos que vieram do Chile... como diz: “ é basicamente a mesma língua, mas não é ”, a família já não se preocupou tanto.
58	Igual Portugal, que o povo acha que é igual ao Brasil, muitos pais vão pra lá, muitas pessoas vão pra lá, se encontram, casam, têm filho lá e vêm pra cá, e acham que é a mesma língua.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os participantes parecem ao mesmo tempo evidenciar a proximidade e reconhecer a variação linguística observada entre a variante brasileira e o português falado em Portugal. Destaco aqui o excerto 56, no qual P1 afirma que se trata “entre aspas” da mesma língua; e o excerto 57, em que P2 aponta que os brasileiros “acham que é a mesma língua”. P2 realiza ainda uma comparação ao afirmar que o espanhol “é basicamente a mesma língua” que a variante brasileira do português, “mas não é” (excerto 58).

Com base no exposto, reafirmo que uma formação docente continuada que permita a esses professores atualizar seus conhecimentos acerca do ensino de línguas e, principalmente, que possibilite o diálogo entre seus pares poderia representar um impacto considerável não só na condução das práticas de ensino em sala, mas também na avaliação que os professores fazem das produções e da aprendizagem dos estudantes de maneira geral.

4.1.4 Motivação e autonomia dos estudantes

No módulo Analisar, Kumaravadivelu (2012) destaca que “a motivação do aprendiz tem sido consistentemente considerada uma variável crucial que apresenta correlação com o desenvolvimento bem-sucedido da L2”⁶¹ (*Ibid.*, p. 41, tradução minha), e este é um aspecto que emerge na fala de P2, como apresentado no Quadro 24 a seguir:

Quadro 24 – Motivação por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
59	A criança, ela quer aprender , então como lá a gente tá aprendendo coisas básicas mesmo como formas geométricas, cores e tal, ela tem essa vantagem. O adolescente é complicado, porque quando o assunto é do interesse dele, ele te enche a paciência até ele aprender. Quando não é do interesse dele, não tem um santo no planeta que faz ele querer aprender.
60	Se tem a ver com a tribo deles, eles vão atrás, mas se não chama atenção, esquece, não querem saber não.
61	eu preocupo mais com texto e interpretação, quando é um texto que é mais voltado pro interesse deles, geralmente voltado pra redes sociais e pra tecnologia, beleza. Aí você põe um texto informativo, melhor você desistir, sabe? [sugere que é uma situação que desagrada o estudante] Não chama atenção. Ou então às vezes o texto aparece com muitos vocábulos que são conhecidos dele, às vezes da outra língua, ótimo. Aí você coloca, por exemplo, um texto da nossa literatura, vamos colocar um Ariano Suassuna com “O auto da Compadecida”, esquece. Então é muito complicado.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁶¹ “learner motivation has been consistently found to be one crucial variable that correlates well with successful L2 development”

P2 diferencia a percepção que tem sobre a motivação de crianças e adolescentes. Ela atribui às crianças um comportamento mais motivado devido à faixa etária e ao conteúdo ao qual são expostas. No caso dos adolescentes, considera a motivação como um aspecto “complicado”, e relaciona o comportamento mais disposto dos estudantes com o tema que está sendo proposto: caso seja de interesse do aprendiz, ele estará mais motivado, caso contrário, não se esforçará para aprender.

Ao ser questionada sobre a motivação dos estudantes, P3 declara:

Quadro 25 – Motivação por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
62	Na verdade, eu não sei se há uma motivação, ou se é feito de uma forma involuntária que eles estão acostumados desde o país deles [Haiti], de ter que ir [à escola], independente se eu [estudante] quero, se eu não quero. Então eu não sei se eles já têm essa é [atitude]... da cultura deles. Me parece que é assim, que eles vão para a escola e eles têm que fazer tudo porque eles têm que obedecer. Mais ou menos assim: “os filhos têm que obedecer os pais, independente de aceitar ou não”, pelo menos da minha geração para trás foi assim. Hoje, o filho não concorda com muita parte [do que o pai quer], então se o pai quiser impor, ele [estudante brasileiro] já sabe de muitos direitos. Então eu acho que o caso deles [dos estudantes estrangeiros] é mais isso [de obedecer], cultural mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A participante afirma não saber se as ações dos estudantes partem de fato da motivação ou se partem de um aspecto cultural. A professora vê o compromisso dos estudantes mais como “obediência a normas” do que uma ação motivada.

Dörnyei e Ushioda (2011) relacionam o significado da palavra motivação a “o que move uma pessoa a fazer certas escolhas, se envolver em uma ação, despende esforços e persistir na ação”⁶² (p. 3, tradução minha). Em outras palavras, a motivação está ligada a “por que as pessoas decidem fazer algo; por quanto tempo elas estão dispostas a manter a atividade; e quanto esforço elas farão para buscar tal objetivo”⁶³ (*Ibid.*, p. 4, tradução minha).

A motivação dos estudantes é algo que precisa ser pensado a cada nova atividade proposta. O tema da aula pode ser um fator que desperte o interesse, mas não é o que define o engajamento dos estudantes. Afinal, com diretrizes e normas que estabelecem conteúdos para cada série/ano, currículos a serem seguidos, e um contexto heterogêneo em

⁶² “What moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action”

⁶³ “why people decide to do something; how long they are willing to sustain the activity; how hard they are going to pursue it.”

cada sala, é irreal imaginar que o planejamento do conteúdo de todo o ano letivo tratará apenas de temas unânimes e que eles, por si só, garantirão o engajamento necessário.

Outro aspecto relevante nos contextos de ensino e aprendizagem é a autonomia dos estudantes, também identificado nesta investigação. Kumaravadivelu aponta que “diferentes culturas atribuem diferentes significados e interpretações à ideia de autonomia e fornecem diferentes formas de suporte para cultivar o espírito de autonomia”⁶⁴ (2012, p. 45, tradução minha). Para o autor, “espera-se que os alunos verdadeiramente autônomos assumam a responsabilidade de determinar as metas e objetivos, o conteúdo e o método de sua aprendizagem, bem como monitorem seu progresso e avaliem seus resultados”⁶⁵ (*Ibid.*, p. 46, tradução minha). Portanto, um bom desempenho escolar nem sempre é sinônimo de autonomia, e a avaliação desse aspecto que é feita pelos professores varia de acordo com um comportamento idealizado. Dadas as limitações desta pesquisa, narra-se aqui a perspectiva dos professores sobre as ações dos estudantes que acompanham em sala. Portanto, com base nos dizeres dos participantes, apresento a seguir o que eles entendem como uma postura autônoma por parte dos estudantes.

Quadro 26 – Autonomia por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
63	Ele [estudante norte-americano] era muito caxias, muito estudioso, engajado no esporte... participava do time de basquete da ESCOLA 3... quando teve um projeto de Educação Física da escola, ele participou. Eu percebia muito isso, o comentário que dava, que nós fazíamos enquanto professores, era do interesse. Desde o 1º Ano, ele dava o retorno, ele tinha o interesse, ele sabia onde ele queria chegar.
64	E vou te falar, Rafaela! Essas duas alunas [irmãs que nasceram nos Estados Unidos e estudaram em regime domiciliar até serem matriculadas na escola] eram excelentes. Na sala de aula, eu olhava, sabe, assim, eram melhores do que quem estava ali a vida inteira, o que é um caso de engajamento da família e um caso também de autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

P1 destaca a iniciativa e interesse de estudantes com os quais teve contato. Ele afirma que um deles “dava retorno” e “sabia onde queria chegar”, gerando comentários elogiosos dos colegas professores quanto ao desenvolvimento escolar do estudante. No

⁶⁴ “different cultures assign different meanings and interpretations to the idea of autonomy, and provide different forms of support to cultivate the spirit of autonomy.”

⁶⁵ “truly autonomous learners are expected to assume responsibility for determining the goals and objectives, the content and method of their learning, as well as for monitoring its progress and evaluating its outcomes.”

caso das irmãs que atendeu, ele as classifica como “excelentes” alunas, e vê no papel da família e na autonomia das estudantes o segredo do bom desempenho.

O público atendido por P3 parece também se destacar pela autonomia, como apresentado no Quadro 27 a seguir:

Quadro 27 – Autonomia por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
65	Eu continuo atendendo ele [estudante colombiano], e ele já está até escrevendo bem o Português, já está dominando, está dando conta, sem ninguém ajudar, por conta dele mesmo. Eu falo, eles são muito inteligentes, essa facilidade de aprender uma segunda língua, uma terceira língua (sic) é surpreendente e invejável inclusive.
66	Eles [estudantes haitianos] fazem as aulas desenvolverem. Ajudam bastante, têm mais interesse, a postura deles como alunos acho que vem da questão lá do país deles, da forma que são educados lá, da forma que têm que ser desse jeito senão até apanha , então eles tentam manter, pelo menos no início, esse comportamento.
67	Eles têm autonomia sim, uma boa parte. Essa aluna mesmo, que eu citei [...] eu a via assim [lendo] nos intervalos, esperando os horários da aula começar. Eles [estudantes estrangeiros] sempre têm um livro pra ler, todos em francês, sempre têm. Inclusive lá na escola tinha uma coleção, uns livros em francês, que eu lembro que a bibliotecária emprestou para essa aluna , então eles estão sempre assim, sentados em um cantinho, pelo menos uma boa parte.
68	Eu acho que eles sempre buscaram por conta própria [aprender a língua portuguesa], então eles sempre correram atrás.
69	Na verdade, no conselho de classe todos esses alunos [migrantes] são citados mas como [exemplo de] bom desempenho. Então sempre são mencionados pra receber elogios mesmo, de [demonstrarem] interesse , de [serem] bons alunos, de [demonstrarem] bom comportamento, em geral.
70	Olha, [o comentário por parte de outros professores é] sempre admirado pelo interesse. Sempre destacando a questão do comportamento [do estudante estrangeiro]. “Olha, Fulano!”. Que os nossos, os brasileiros lá, não tinham aquele respeito, aquele comportamento, uma boa parte [deles]. Então era mais ou menos isso. Em questão de aprendizagem, de dar conta, eles sempre conseguiram, correndo atrás mesmo em todas as disciplinas. Eu não me lembro de nenhum outro professor comentar “Ah, Fulano tem dificuldade em química, na matéria de química”. Nenhum comentário.
71	Acho que [os professores de outros conteúdos] nem percebem que ele [estudante migrante] não falava a língua portuguesa [risos]. Porque na verdade, não é nem mérito do professor de português. Porque eles aprendem mais sozinhos mesmo, no meio, com as pessoas com quem eles convivem mais parte do tempo. Então comigo eles ficam só 50 minutos, 4 vezes na semana. Então é por conta deles mesmo, no meio social deles fora da escola. Eles não aprendem o português porque eles estão lá na escola tendo aula de língua portuguesa. É igual como se a gente sair daqui [do Brasil], ficar lá um tempo [em um país estrangeiro], a gente vai aprender a se comunicar pelo menos o básico. O mesmo acontece com eles fora da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os elogios aos estudantes acerca de seu “interesse”, “inteligência” e “facilidade para aprender línguas” são constantes na fala de P3 (excertos 65 a 70). A participante ressalta como eles são capazes de “buscar por conta própria” meios de aprender os conteúdos que se apresentam e, na avaliação da professora, os estudantes “aprendem mais sozinhos”. Para a professora, devido à carga horária reduzida, “eles não aprendem o português porque eles estão lá na escola tendo aula de língua portuguesa”, e sim na convivência diária em outros contextos que não o escolar (excerto 71).

As afirmações acima levam a alguns questionamentos: até que ponto a escola contribui para a aprendizagem desses estudantes? Posto que, como sinaliza Kumaravadivelu (2012), a ideia de autonomia é atribuída culturalmente, o que pensar dos estudantes de diferentes culturas que têm a si e ao meio atribuída a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem? O que é possível afirmar a partir dos questionamentos é que um dos grandes desafios que se apresenta para os cursos de formação docente está relacionado ao gerenciamento da motivação e da autonomia do estudante. Fica evidente que uma formação continuada precisa preparar os professores para identificar e administrar a motivação, adaptando sua prática para tentar manter o interesse dos estudantes e colaborar para que eles busquem fontes de informação. Uma formação preocupada com aspectos dessa natureza se faz necessária principalmente para que os professores possam contribuir para o desenvolvimento de estudantes que, por motivos diversos, não possuam uma rede de apoio que favoreça a aprendizagem, nem apresentem maturidade para gerenciar autonomamente o processo.

4.1.5 Estratégias de ensino

No módulo Fazer proposto por Kumaravadivelu, o linguista trata da ação de “Ensinar” (2012, p. 78). Os participantes da pesquisa, diante da demanda que se apresentava, lançaram mão de estratégias de ensino e gerenciamento em sala que pudessem colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, como apresentadas nos Quadros a seguir:

Quadro 28 – Estratégias de ensino por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
72	Quando eu estava professor de Inglês, eu usava esses alunos [migrantes oriundos dos Estados Unidos] a meu favor. Como eu já sabia que talvez seria uma atividade que eles terminariam primeiro, aí eu sempre dava atividade em dupla, aí colocava eles pra fazer atividade com um aluno que tinha um rendimento mais baixo, fazia eles se sentirem úteis, como se fosse um mediador entre os colegas e o professor.
73	eu sempre faço isso: chega determinado período do ano, eu converso sempre com o professor de História, de Inglês, Sociologia, e eu trabalho com eles no quarto bimestre questões como movimentos de direitos civis, e eu sempre foquei nos movimentos de direitos civis nos Estados Unidos. Trabalhava Rosa Parks, trabalhava Martin Luther King, trabalhava todo esse contexto, os Panteras Negras, a marcha sobre Washington, o discurso do Martin Luther King. Cheguei a passar alguns documentários, como “A 13ª emenda”, ou então filmes como e “Selma”, com essa expectativa de criar uma consciência político-social e trazê-los [pra essa realidade]. No caso desse aluno mesmo, eu pensava o seguinte: bom, eles são americanos, mas não vivem lá. Então talvez seria uma ideia de trazer uma consciência política pra eles: “Poxa vida! Qual que é o meu lugar no mundo? Eu nasci em um país que tem essa história, mas aqui no Brasil, onde eu vivo, também tem situações parecidas”. Então eu sempre tentei fazer esse trabalho interdisciplinar com o professor de História, com o professor de Inglês pra gente despertar essa consciência e tentar criar algum tipo de autonomia neles.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O relato de P1 mostra uma tendência à adoção do trabalho interdisciplinar e da aprendizagem colaborativa como estratégias para mediar o processo de ensino. É interessante observar que, conforme excerto 73, P1 busca desenvolver um trabalho conjunto com outros professores no intuito de discutir temas sociais interessantes para todos os estudantes, mas com uma visível preocupação em incluir na discussão os estudantes migrantes que geralmente atende, de origem norte-americana, para que eles se sintam motivados. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos prevê em seu Artigo 28 que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu patrimônio cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, 1996).

O discurso do participante revela que, através da exploração de temas ligados às lutas sociais que marcaram a história dos Estados Unidos, há o intuito de valorizar as questões culturais do país de origem do estudante, bem como gerar reflexão crítica sobre aspectos que unem os dois contextos – Brasil e EUA. Ao propor a atividade, P1 age de

acordo com o que propõe Kumaravadivelu (2012) tendo em vista que, para o linguista, “os professores de línguas têm que oferecer aos seus alunos uma nova perspectiva e uma nova maneira de pensar sobre os fatores sociais, políticos e culturais que moldam a formação de sua identidade e transformação pessoal”⁶⁶ (*Ibid.*, p. 83, tradução minha).

Outra estratégia apresentada por P1 é a aprendizagem em pares. Uma vez que o estudante tem conhecimento sobre o assunto – no caso a língua inglesa –, o professor vê no trabalho em conjunto a oportunidade de transformar uma aula que poderia ser entediante em uma tarefa desafiadora; e que, ele acredita, pode fazer com que o estudante migrante se sinta “útil” ao ajudar os colegas.

A estratégia de contar com o apoio entre os colegas de classe também aparece nas falas de P2 e P3, como demonstram os quadros a seguir:

Quadro 29 – Estratégias de ensino por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
74	Quando são atividades de texto e interpretação eu deixo ele ali incluso junto com a turma. Então, quando eu vejo que ele tem dificuldade eu chamo na minha mesa, ou então é um aluno mais tímido, mas ele já criou laços ali com outro aluno, eu deixo eles ali à vontade pra trocarem ideias e tal.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 30 – Estratégias de ensino por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
75	já tinha uma que já estava há mais tempo e ia ajudando, traduzindo, sentava ao lado e ia traduzindo pra colega. Então dessa forma que a gente ia fazendo, porque como nós já temos um número bem grande de haitianos lá na escola, quando coincide de chegar um outro haitiano e que já tem um lá, a gente coloca junto pra ficar junto pra ajudar a entender, pra traduzir mesmo.
76	[os estudantes veteranos ajudam] em todas [as matérias]. Inclusive a gente procura deixar na mesma sala. Só não fica se for de nível diferente. “ah, chegou um que é do primeiro ano”. Aí eu sei que na turma do 1º ano já tem um que está aí [na escola] há dois, três anos conosco, a gente coloca aquele novato lá [com o estudante veterano]. A gente tenta ajudar na medida do possível, sem ter um suporte diretamente vindo do Estado.
77	[o professor] acaba fazendo um trabalho diferenciado no início, quando ele [estudante] não está dominando [a língua] que é colocar do lado de outro estudante estrangeiro que vai traduzindo. A diferença seria só procurar algo assim pra facilitar, pra que ele consiga acompanhar.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁶⁶ “language teachers have to offer their students a new perspective and a new way of thinking about the social, political, and cultural factors that shape their identity formation and personal transformation.”

Nas falas de P2 e P3, o trabalho colaborativo ganha uma perspectiva diversa do contexto de P1: aqui, são os colegas falantes de Português como Língua Materna que assumem o papel de par mais competente e atuam como auxiliares no processo de aprendizagem dos estudantes migrantes.

No caso de P2, o apoio do colega tem um papel relacionado à socialização na resolução de tarefas, mas sob a supervisão da professora que intervém quando necessário. No caso de P3, ela afirma que um estudante migrante que já está no Brasil há mais tempo apoia o recém-chegado na tradução e resolução de problemas relacionados à língua, não só nas aulas de língua portuguesa, mas em todos os conteúdos. O contexto escolar relatado por P3 conta com uma grande quantidade de estudantes haitianos, o que propicia esse apoio. Mas no caso de contextos em que o estudante é o único migrante na turma, como aconteceria tal mediação? A esse respeito, P2 aponta uma alternativa:

Quadro 31 – Apoio em língua estrangeira para resolução de impasses na comunicação por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
78	Então, quando é o norte-americano, que eu sei que se eu colocar com ele a palavra “tal”, ele vai compreender, vai dar aquele clique pra atividade, eu jogo isso com ele, aí eu faço aquela bagunça do português com o inglês, aquela salada mista , eu falo com ele: “olha! Presta atenção! <i>Is this!</i> ” E ele: “Ó!”. Entendeu? É coisa assim, tem que ver a situação acontecendo, sabe?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A participante 2 afirma que, como estratégia, utiliza seus conhecimentos da língua inglesa para sanar problemas de compreensão que ocorrem durante suas aulas. Ela afirma que ao fazer uma “bagunça”, ou “salada mista”, com elementos de português e inglês, os estudantes costumam superar os impasses.

Uma das perguntas direcionadas aos participantes durante a entrevista dizia respeito justamente à necessidade de se conhecer línguas estrangeiras para atender a estudantes migrantes. Questionado se o fato de conhecer LEs o ajudaria nas dinâmicas de sala de aula, P1 afirma:

Quadro 32 – Papel da língua estrangeira na mediação da comunicação por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
79	Se [o professor] souber [uma língua estrangeira], facilita , mas não vejo... eu até vi isso na pós-graduação [em PLE], logo nas primeiras aulas, mas não há uma necessidade não, de você aprender uma língua estrangeira, por exemplo o inglês, que é uma língua de mediação pra poder ensinar a sua língua. Não é necessário, mas se tiver, facilita.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A experiência de P1 com o curso de pós-graduação iniciado o faz afirmar que não é necessário conhecer uma língua estrangeira para atuar com estudantes falantes de outras línguas, mas reconhece que o conhecimento de uma LE pode colaborar na mediação das interações em sala. Quando pensamos em contextos heterogêneos de ensino de PLA, o professor de línguas dificilmente terá proficiência em todos os idiomas falados pelos estudantes presentes ali. Vale ressaltar que, no contexto em que P2 atua, a maior parte dos estudantes migrantes atendidos têm relação com dois destinos comuns: Estados Unidos e Portugal.

Quadro 33 – Papel da língua estrangeira na mediação da comunicação por P2 - SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
80	Depois é [importante que o professor saiba] uma segunda língua [língua estrangeira] , então, realmente, uma capacitação em língua [estrangeira] não é uma capacitação porque da língua você tem sempre que estar correndo atrás.
81	Tecnicamente falando, a gente tem que conhecer um pouco de uma outra língua. Se tivesse como a gente conhecer um pouco da língua da qual ele tá vindo pra poder tentar levá-lo, igual eu te falei, aquela bagunça do português com o inglês , tentar encaminhá-lo, até ele poder entrar novamente, até ele conseguir entrar na nossa língua, na nossa linguagem, compreender o nosso contexto, compreender as funções da linguagem conosco seria bacana o professor ter essa compreensão de uma outra língua.
82	eu vejo que eu preciso melhorar a minha língua estrangeira, porque, como eu trabalho só com o Português, de certa maneira eu me aprisionei nisso. E às vezes eu tento manter uma outra conversação em inglês com outra pessoa, às vezes uma coisinha ou outra me agarra, porque o quê que acontece, a gente pensa em português, então quando eu vou fazer esse exercício de manter um diálogo em inglês de novo, pra eu pensar naquela palavra que eu não uso há muito tempo e tal, aí eu fico, sabe, agarrada naquilo. [...] eu vejo que tenho que melhorar um pouco mais o meu inglês, pra quando eu tiver em certas situações, que eu sei que aquele menino veio dos Estados Unidos, ou que teve um inglês mais fluente que o português, pra eu poder utilizar disso.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Atuando em um contexto semelhante ao de P1, P2 externa a vontade de ter um nível melhor de conhecimento da língua inglesa, já que a maior parte dos estudantes

migrantes que atende são oriundos dos Estados Unidos. No entanto, mesmo sendo algo que a participante julga importante para sua atuação profissional, ela não considera que possa ocorrer a oferta de uma capacitação em língua inglesa, e atribui a responsabilidade pela aprendizagem de LE ao professor que, em suas palavras, é quem “tem que correr atrás”.

Além disso, destaco que P2 concebe a língua do estudante como ponto de partida e a língua portuguesa como ponto de chegada, na qual se entra. Ela destaca, na sua perspectiva, o papel do professor no processo: quem auxilia o estudante no caminho e que, conhecendo uma LE, contribui com mais propriedade para que o aprendiz “chegue ao destino”. É uma visão que se assemelha às abordagens e modelos pautados na transmissão dos saberes, questionadas por Kumaravadivelu na perspectiva pós-transmissão (2002, p. 8).

Ressalto a importância de se possibilitar a esses professores uma discussão que aborde aspectos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, para que eles sejam capazes, em sua prática, de identificar como se dá o desenvolvimento de seus estudantes. Ter uma língua como “destino final” pode levar um professor que não possui formação adequada a ignorar o que é construído “no caminho”.

Quadro 34 – Papel da língua estrangeira na mediação da comunicação por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
82	Com relação ao estudante estrangeiro eu pensava assim: “ se eu soubesse pelo menos o inglês, ajudaria ”. Assim, em uma situação para estar ali explicando. Porque a parte de tradução, o que significa, porque que eu coloquei essa frase, eu acho que é tranquilo, porque todo mundo aprende. Mas se você para conhecer a língua, assim, em termos de gramática, aí eu já não sei como explicar para o estrangeiro, porque eu não sei a gramática da língua dele, se eu soubesse... porque o inglês que eu fiz, já tem muito tempo, mas eu não sei mais a gramática, não sei passar mais, e eu não sei como que eles aprenderam, a forma, para eu ir ensinando e estar pelo menos fazendo uma comparação entre as duas línguas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mesmo recebendo grande número de estudantes haitianos, P3 expressa o desejo de ter um conhecimento maior da língua inglesa. Ela afirma que grande parte dos estudantes que recebe chegam ao Brasil também com o conhecimento de inglês, e o fato de a professora ter uma formação inicial na língua pode justificar essa vontade de aperfeiçoar seus conhecimentos. Porém, é curioso que ela não aponte o francês ou o crioulo haitiano

como línguas que poderiam também servir à mediação, uma vez que são línguas comuns aos estudantes vindos do Haiti.

Kumaravadivelu destaca que “o inglês não é apenas uma língua da globalidade, mas também uma língua da colonialidade”⁶⁷ (2012, p. 6), e que a partir dessa percepção, alguns países têm “higienizado” os aspectos culturais do ensino de língua inglesa, instrumentalizando o idioma com foco em aspectos voltados para a comunicação internacional, uma vez que o linguista aponta que “o mundo que não fala inglês aprende e usa a língua inglesa mais para fins de comunicação do que para fins de formação de identidade cultural”⁶⁸ (*Ibid.*).

Destaco aqui que, em uma formação de professores é necessário ter cuidado com as visões de língua que a formação propaga. Os processos de ensino que envolvem estudantes migrantes devem considerar o direito dos estudantes em utilizar suas línguas e terem suas línguas respeitadas, uma vez que elas se constituem um traço cultural importante no processo de reconhecimento identitário e se encontram em constante negociação em contextos de reterritorialização. Torna-se, então, um grande desafio para os cursos de formação docente preparar os professores para que sejam capazes de criar estratégias que envolvam as línguas utilizadas pelos seus estudantes, valorizando aspectos culturais, e não reduzindo a mediação da aprendizagem à utilização de uma língua instrumentalizada que serve puramente à comunicação imediata.

É importante ressaltar que ações pontuais como o conhecimento de uma língua estrangeira não garantem por si só um atendimento significativo, principalmente em se tratando de contextos heterogêneos. O que se espera é que os professores sejam capazes de refletir sobre as demandas que se apresentam e traçar estratégias em conjunto com os estudantes para lidar com os desafios que surgem. Porém, nem sempre a realidade dos contextos educacionais propicia esforços nesse sentido, os professores não recebem o amparo necessário e confirmam, como discutido anteriormente nesta tese (Cap. 2), que a oferta de capacitação é uma realidade distante.

4.1.6 Realidade (não) ideal, (des)amparo e (falta de) capacitação

⁶⁷ “English is not only a language of globality but is also a language of coloniality.”

⁶⁸ “the non-English speaking world learns and uses the English language more for purposes of communication than for purposes of cultural identity formation.”

Além das dificuldades relacionadas à falta de valorização profissional, apontadas anteriormente (Cap. 2), os professores da rede estadual enfrentam outras adversidades. Os participantes sinalizaram, nas entrevistas, que a realidade vivenciada em seus contextos de ensino não é a ideal, como apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 35 – Realidade (não) ideal por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
83	Eu trabalhava com Literatura em uma escola e Inglês em outra, e eu tinha uma carga horária semanal que era duas aulas semanais, Literatura eu tinha uma, ficava um pouco limitado, porque eu tinha que olhar a maioria, tinha que olhar aqueles... sabe quando você fica equilibrando pratos? Eu fiquei assim.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No excerto 83, P1 fala da carga horária distribuída em várias turmas, e da necessidade de atender ao estudante migrante e à “maioria”. O participante afirma ficar limitado e que tinha a sensação de “equilibrar pratos”, ou seja, lidar com tantos estudantes com necessidades distintas, em uma carga horária pequena em cada turma, o que representava uma situação de adversidade e desconforto e exigia esforços para atender a todos.

Quadro 36 – Realidade (não) ideal por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
84	Eu tenho 35 alunos, uma média de 35 alunos em sala ou mais.
85	Às vezes, o que eu vejo de negativo: a sala estando cheia, 35 alunos, 40 alunos, às vezes você não pode dar uma atenção melhor para aquele aluno , então realmente tem esse lado negativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 37 – Realidade (não) ideal por P3 – SRECF

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
86	[O estudante] Simplesmente chega na sala de aula, numa turma com mais de 40 alunos. Agora deu uma reduzida no número de alunos na sala de aula, tá assim, 35 [estudantes por turma], mas nós tínhamos mais de 40.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As participantes P2 e P3 também apontam uma realidade não ideal para as aulas de línguas: a quantidade de alunos por turma não favorece um atendimento personalizado. A

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) não estabelece o número de alunos por sala, cabendo às redes determinarem a enturmação de acordo com a disponibilidade de professores. A Resolução SEE/MG nº 4.486, de 22 de janeiro de 2021, define as normas para enturmação na rede estadual, que obedece atualmente à seguinte orientação:

- nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 25 (vinte e cinco) alunos por turma;
- nos anos finais do Ensino Fundamental: 35 (trinta e cinco) alunos por turma;
- no Ensino Médio: 40 (quarenta) alunos por turma;
- na Educação Especial: 08 (oito) a 15 (quinze) alunos por turma (SEE/MG, 2021b).

Conforme apresentado nos excertos (83 a 86), é recorrente na fala dos professores que a quantidade de alunos por sala gera dificuldade no atendimento aos estudantes migrantes. Se, à quantidade de alunos por sala, somarmos fatores como a carga horária, a quantidade de turmas e as atribuições do professor regente, torna-se também um desafio para o docente lidar não apenas com as necessidades do estudante migrante, mas com as necessidades de qualquer estudante que exija um atendimento individualizado. Nessas circunstâncias, alguns professores têm a possibilidade de contar com o apoio de colegas, mas não é o que acontece em todos os contextos, como apresentado a seguir:

Quadro 38 – (des)amparo por P1 - SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
87	Infelizmente [a rede] não [oferece capacitação] , Rafaela. Isso é um problema que eu via muito, cheguei até a verbalizar isso durante algumas reuniões de conselho de classe, reuniões de professores, módulo. Essas reuniões visavam muito falar sobre o aluno de baixo rendimento , criar estratégias para esses alunos. Em um momento eu cheguei até a verbalizar, falei assim: “Beleza! Esse aluno precisa de um reforço, mas e as outras realidades que nós temos aqui na escola, como os alunos que vieram de fora?” .
88	[..] não tinha ou um material, ou uma capacitação , e isso é uma deficiência que não é uma exclusividade desses alunos que vêm de fora [...]
89	A minha relação com ela [a estudante oriunda dos Estados Unidos], de início, eu fiquei um pouco assustado. Primeiro... Por quê? Até em relação à minha formação, porque eu nunca tive contato [com estudantes migrantes] . Foi o meu primeiro contato mesmo com sala de aula, alunos, escola de rede pública. E na época eu dava aula pra ela de Língua Inglesa, aí eu me assustei.
90	Tinha uma professora na ESCOLA 2 que me ajudou . Foi meu primeiro ano em sala de aula, ela me ajudou muito. Passou atividades, algumas estratégias . Sempre que chegava um caso assim, de aluno que tinha morado fora, ela falava assim: “professor, não desespera, fica tranquilo. Tem essa atividade aqui, passa porque vai dar certo” .

91	<p>Eu tive a sorte de só lidar com professores que, quando a gente encontrava essas situações, a gente tentava fazer algo em conjunto. Às vezes, um dando dica pro outro “ele tá com dificuldade aqui”. Quando eu dava aula para esse aluno, eu dava aula de Inglês, e a professora de Português me procurou para resolver uma dúvida gramatical. Então eu sempre tive a sorte de trabalhar com colegas que se apoiavam e davam suporte.</p>
----	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

P1 sinaliza uma falta de apoio institucional por parte da rede (excertos 87 e 88), já que não foi oferecido nenhum tipo de suporte para que o professor pudesse lidar com as diversas realidades da sala de aula, incluindo o atendimento aos estudantes migrantes. Ele ressalta que em sua primeira experiência como professor contou com a presença de uma estudante migrante em sala, fato que gerou insegurança em relação à sua formação e o deixou “assustado” (excerto 89). O participante afirma, no entanto, que encontrou nos professores mais experientes e nos colegas que enfrentavam as mesmas dificuldades o apoio para nortear sua prática, tanto em aspectos motivacionais e compartilhamento de atividades (excerto 90) quando no desenvolvimento do trabalho em conjunto (excerto 91).

Kumaravadivelu (2012) aborda, no módulo Fazer, a necessidade de se preparar professores para serem capazes de estabelecer o diálogo em sua prática. O linguista destaca que “o professor, como inquiridor dialógico, envolvido em conversas que levam à aprendizagem com colegas e mentores deve ser capaz de descobrir diferentes oportunidades de conversação que podem conter valores diferentes”⁶⁹ (*Ibid.*, p. 94, tradução minha). Para P1, o diálogo com seus pares colaborou para que ele pudesse enfrentar os desafios que surgiram na prática com estudantes migrantes, como relatado no excerto 91.

No módulo Ver, Kumaravadivelu (2012) trata das perspectivas sobre o que ocorre nas aulas de língua. A respeito da perspectiva do observador ele destaca que:

um diálogo significativo e periódico com uma pessoa observadora e atenta dá aos professores a oportunidade de examinar seus princípios e práticas pedagógicas. Obter a perspectiva do observador sobre os eventos e atividades em sala de aula pode produzir percepções valiosas e significativas para que eles vejam seu trabalho sob uma luz nova e crítica.⁷⁰ (*Ibid.*, p. 107, tradução minha)

⁶⁹ “The teacher as dialogic inquirer engaged in learning conversations with peers and mentors should be able to figure out different conversational opportunities that may carry different values”.

⁷⁰ “A purposeful and periodical dialogue with an observing and observant person gives an opportunity for teachers to examine their pedagogic principles and practices. Getting the observer perspective on classroom events and activities can produce valuable and valued insights for them to see their work in a new and critical light.”

Como relatado por P1, ele encontrou no olhar dos colegas o suporte e apoio que necessitava para atuar no atendimento a essa demanda que se apresentava. Porém, o trabalho coletivo e o apoio dos pares não parece estar presente no contexto da participante P2, conforme o exposto no Quadro 39, a seguir:

Quadro 39 – (des)amparo por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
92	por mais que você tente, o governo não tem, é, como é que vou te explicar? [O governo] não tem nada pra oferecer pra essa criança de apoio... ele não tem... igual, a criança que tem necessidade especial, tem um Professor de Apoio. Esse menino [estudante internacional] não recebe esse professor de apoio de língua, vamos dizer assim, um tradutor, intérprete, ele não recebe... aí ele passa apertado.
93	Eu acredito que se a gente tivesse um suporte, tipo uma professora de apoio em sala pra te ajudar com aquele aluno, uma pessoa não [necessariamente] capacitada, mas uma pessoa pra te ajudar a dar uma atenção, um olhar especial para aquele aluno, ajudaria bastante.
94	são casos pontuais, então pro governo, não convém investir nisso. Mas acontece, e quando acontece, a criança passa apertado.
95	Ninguém [ajuda]. O coordenador tenta, coitado, ali, mas é você com você mesmo. Porque é uma situação que dentro de linhas gerais ocorre pouco, bem pouco, mas ocorre.
96	[Não recebi] Nada [de apoio]. Nada... mas eu acredito que seja pelo seguinte: como é uma escola dita escola-modelo... Porque que ela é dita escola-modelo? Ontem tivemos uma videoconferência e estamos nos adequando a essa realidade da pandemia. A gente corre atrás por nós mesmos. A gente dá os pulos da gente.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim como P1, P2 também externa a falta de apoio institucional ao estudante migrante e sinaliza a omissão por parte do governo do estado de Minas Gerais, responsável pela rede, no desenvolvimento de iniciativas para colaborar no atendimento a esse público que, mesmo em pequena quantidade, faz parte da realidade da escola (excertos 92 e 94).

Além da falta de apoio ao estudante, P2 também trata da falta de apoio ao professor, tanto por parte do governo (excerto 96) quanto pela coordenação da escola que, para a participante, “tenta”, mas no fim das contas, o desafio de lecionar para estudantes estrangeiros acaba por ser um exercício solitário (excerto 95). No contexto de atuação relatado por P2 há, no entanto, um cenário parecido com o que relata P1: apesar das dificuldades e da falta de apoio, os professores não se estagnam e continuam trabalhando para transpor as adversidades, “correndo atrás” e “dando seus pulos” (excerto 96).

A professora P2 cita, nos excertos 92 e 93, que vê a necessidade do trabalho de um professor auxiliar, a quem ela chama “professor de apoio de língua”, que atuaria diretamente com esses estudantes, assim como os professores de apoio atuam com os estudantes que necessitam de AEE. Da mesma maneira que a participante estabelece uma comparação entre os perfis de estudantes migrantes e dos estudantes de AEE (Quadro 13), também vê na contratação de um outro professor uma forma de lidar com a demanda do público migrante. O papel dos professores de apoio no atendimento a estudantes migrantes também emerge na fala de P3:

Quadro 40 – (des)amparo por P3 – SREGV

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
97	O Estado... ele não fala assim... não tem nada [nenhuma orientação], se existe [alguma orientação] eu estou desatualizada, não há nenhuma informação que fale assim “ah, você deve recorrer a isso, o professor deve fazer dessa forma, vai ter um suporte x”. Não há nada disso. [O estudante] Simplesmente chega na sala de aula, numa turma com mais de 40 alunos. Agora deu uma reduzida no número de alunos na sala de aula, tá assim, 35 [estudantes por turma], mas nós tínhamos mais de 40. Aí a gente faz um trabalho lá com os funcionários que estão fora da sala de aula. A gente tem uma escola que ela é referência para receber alunos de inclusão, então tem professores que chamam professores de apoio, então esses professores de apoio desses alunos de inclusão acabam nos ajudando nesse sentido. Mas é algo assim, sem um suporte técnico, sem um treinamento técnico, pra ajudar no início no processo de socialização.
98	[as professoras de apoio estão sempre] ajudando em uma atividade, mas sempre recorrendo a um professor que domina a língua inglesa ou francesa para ajudar ali, buscando material pra pessoa trabalhar mais fora da sala de aula
99	Não [foi oferecido nenhum tipo de capacitação]. Nada, nada, nada. Estando na vice-direção, que eu estou na vice-direção já há 8 anos, eu estou diretamente com a inspeção [escolar], os e-mails que vêm para o e-mail institucional, os ofícios e memorandos. Nunca chegou um “A” lá para estrangeiros. A única coisa que chega no e-mail para estrangeiros, é a orientação de como fazer para apostilar o documento dele [do estudante], ou então interpretar o histórico dele pra saber em qual nível de ensino que ele vai ser matriculado. Para isso aí, a [Superintendência] Metropolitana, ela já tem até um funcionário que já traduz, os [documentos] que vêm geralmente em francês. “Ah, esse menino aqui, ele fez até o 8º ano... então, ele concluiu o 8º ano, ele vai ser matriculado no 9º ano”. É só pra isso. A única coisa que eu sei.
100	O apoio mesmo é de um colega ajudando o outro porque, por exemplo, às vezes tem um colega... por exemplo, a professora de inglês. Eles [estudantes] chegam falando – pelo menos todos [os estudantes] que eu conheço lá – eles chegam falando inglês, então a professora de inglês ela já assume esse papel de ajudar ali, em muita coisa, na comunicação desses alunos no primeiro momento. Lá na escola, a gente tem um professor que fala um pouco de francês, também já ajuda, então é essa ajuda dessa forma mesmo. Bem como [acontece com] qualquer estrangeiro, em qualquer lugar que você chega, se está precisando de uma informação, você tentar se comunicar de alguma forma.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No caso de P3, ela admite contar justamente com a ajuda de professores de apoio que atuam na escola, mas que são designados para o AEE (excertos 97 e 98); e que tanto ela quanto os professores de apoio precisam recorrer a um professor que domina uma língua estrangeira para mediar a comunicação (excertos 98 e 100).

Como discutido anteriormente, no item 4.1.2 deste capítulo, os atendimentos oferecidos aos estudantes migrantes e aos estudantes vinculados ao AEE são de natureza diferente, mas as constantes comparações entre os dois públicos que emergem nas entrevistas partem de um ponto em comum: são realidades que os professores conhecem, mas não recebem formação para lidar com elas. Assim como aponta Neves (2018), aqui também é possível perceber que essa é a maneira que a escola, sem orientação da rede ou preparo, encontra de tentar minimamente colaborar para o atendimento de estudantes que apresentam qualquer tipo de diferença no desempenho escolar, principalmente quando se trata de algum aspecto que os professores entendam como dificuldade.

Nos excertos 97 e 99, a participante também aponta a inação do Estado na oferta de capacitação para os professores. Para compreender a relação entre o desamparo tratado aqui e a formação docente que se espera para os professores que lidam com estudantes migrantes, é importante conhecer como a formação continuada é proposta no Brasil. Em 1999, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado “Referências para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), referência até o ano de 2020. Nele, há a menção sobre possíveis atividades formativas:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc (BRASIL, 1999, p. 71).

As atividades formativas propostas no trecho supracitado dialogam com as ideias de Kumaravadivelu apresentadas anteriormente (2012, p. 94 e p. 107) que tratam da participação dos pares na identificação de demandas e alternativas para o ensino. O apoio de pares aparenta ser uma realidade mais comum nos contextos de atuação de P1 e P3 do que no contexto de P2. Com efeito, uma formação docente precisaria preparar os professores para agir coletivamente na resolução das dificuldades que a escola enfrenta,

partilhando conhecimento e decidindo em conjunto como agir nas situações que exigem maior atenção.

As Referências (BRASIL, 1999) apresentam ainda outras maneiras de promover a formação continuada de professores da Educação Básica:

tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho (*Ibid.* p. 71).

Apesar de a realização de cursos, palestras e seminários constar na normativa e ser reconhecidamente um “meio de atualização”, a realidade em Minas Gerais é outra. Discutiu-se anteriormente nesta tese (Cap. 2) como as ações de formação continuada de professores promovidas pelo estado não têm contemplado os professores de língua portuguesa regentes de aula, menos ainda no que se refere a iniciativas de capacitação específicas para o atendimento a estudantes migrantes. Assim, a falta de capacitação é tema recorrente na fala dos participantes, como apresentado a seguir.

Quadro 41 – (falta de) Capacitação por P1 - SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
101	Uma capacitação, até mesmo esse curso [de pós-graduação <i>lato sensu</i> em PLE] que eu tive que buscar fora de Português Língua Estrangeira, uma capacitação, talvez até uma pós-graduação nessa área faria muito mais sentido pra nossa região. Acho que foi até mais por isso que quando eu fui pra Letras eu foquei nessa área, é uma área que eu tenho interesse, vendo essa realidade.
102	Essas pessoas precisam ser olhadas, essas pessoas precisam ser assistidas. Então acho que um curso, uma pós-graduação, uma especialização nessa área faria muito sentido.
103	Em relação aos professores de línguas, me incluo nesse grupo, falta uma capacitação, uma especialização, falta, talvez, um intercâmbio cultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme narrado anteriormente, P1 buscou, por conta própria, frequentar um curso de Pós-Graduação em PLE (excerto 101), mas tinha que se deslocar para outro estado. O participante fala da necessidade de se ofertar uma capacitação na área voltada para os professores da educação básica que atuam com estudantes migrantes, e enfatiza que uma especialização sobre o tema “faria sentido” tendo em vista as características da região e do público atendido pela SRE Governador Valadares.

Quadro 42 – (falta de) Capacitação por P2 - SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
104	Capacitação? Agora você me pegou! Eu acho que a capacitação pra trabalhar com um aluno que veio de uma outra nacionalidade ou que morou fora, primeiro é a empatia. Não tem como capacitar a pessoa pra ser empática. [...] Agora, capacitação, realmente [não sei opinar]... eu acho que é porque a gente já está tão acostumado a ter que correr atrás de tudo sozinho que você não imagina qual tipo de capacitação você poderia ter. É, realmente, complicado.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quando questionada sobre o tipo de capacitação que poderia ser oferecida aos professores que atuam com estudantes migrantes, P2 aborda inicialmente a importância de uma postura empática do professor para com o estudante. No entanto, P2 não é capaz de reivindicar o oferecimento de uma atividade formal, como a oferta de um curso, uma palestra, ou um seminário sobre o tema. É importante ressaltar que, neste caso, a participante ancora seu pensamento no desamparo ao qual, de acordo com ela, os professores estão sujeitos, uma vez que afirma estarem sempre “correndo atrás de tudo sozinhos”, portanto, “não imagina qual tipo de capacitação poderia ter”.

Quadro 43 – (falta de) Capacitação por P3 - SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
105	Então, eu nem sei o que dizer assim, especificamente. Eu vou tentar meio que fazer uma comparação: da mesma forma que a gente tem uma preparação sobre como ter que trabalhar a língua portuguesa , ensinar a língua portuguesa para falantes de língua portuguesa, como que deveria ser essa abordagem, eu acho que deveria também ter essa mesma instrução para como abordar, como introduzir tal conteúdo para o estudante estrangeiro. Eu não sei na língua deles, a forma como é passado.
106	Um exemplo: quando eu comecei a trabalhar, a cobrança em termos de gramática era aquela gramática bem seca, mais decoreba. Hoje já não se trabalha mais essa cobrança. Então por alguns cursos de aperfeiçoamento que eu já fiz ao longo da minha carreira – já tem bastante tempo que eu não faço e não vou fazer mais porque já estou meio cansada – mas a língua portuguesa já não tem mais [esse rigor]... a forma de ensinar já não [é a mesma]... ou melhor, talvez [a maneira de] cobrar [os conteúdos], não é mais [a mesma de] como eu comecei. Quando eu comecei a trabalhar, [a aula] ainda era voltada [pro conteúdo]... a forma como eu também estudei, eu tinha que dar uma prova a cada bimestre de acordo com o conteúdo. Por exemplo, eu tinha que encher o menino lá [de conteúdo], ele tinha que saber o que era uma oração subordinada substantiva “sei lá das quantas”. Hoje em dia não. Você trabalha essa parte aí, tudo contextualizado, e a partir do ano que vem [2021], já há uma outra forma de trabalhar. Os livros didáticos já estão vindo aí – Ensino Médio – totalmente mudados. Já não vai ter mais um livro didático de português, um livro de história, um livro de geografia, não. Vai ter um livro “Linguagens e Suas Tecnologias”, um livro das ciências da natureza, um livro da área de matemática... então eles vão ter hoje quatro livros, não mais um. Então, dentro do livro que seria das linguagens você tem ali o inglês também,

	tem a história, tem a geografia, então olha só, já mudou! Eu estou pegando uma terceira ou quarta alteração na forma do ensino, na forma de trabalhar, então eu acho que para o aluno estrangeiro também deveria ter [a orientação] “oh, está mudando a forma de trabalhar, então como que eu vou abordar para o estrangeiro que não conhece a língua, nada da língua?” .
107	Recursos, treinamentos para todos mesmo que vão trabalhar diretamente com esse aluno. Então treinamento para o supervisor, a parte da gestão escolar porque mesmo estando em sala de aula, mas tem momento [que a gestão] vai passar por ele [o estudante], em conflito ou não, em outras situações – não é só isso. Então deveria ter também essa formação. Quem receber [o estudante] lá [na escola] pra fazer a matrícula, porque já tem essa orientação – que é na verdade traduzir, essa orientação – mas mais alguma coisa.
108	Por ser uma escola pública, o próprio Estado já tinha que ter um plano, um projeto, algo para atender estes estrangeiros, seja de qual forma for. Deveria ter uma capacitação, sei lá, partindo do próprio Estado, ou seja, da Secretaria de Estado de Educação.
109	Não... Não sei se é porque eu estou sem atualização. Estou falando porque estou a caminho da [aposentadoria]... eu estou querendo “pendurar a chuteira”, então a gente acaba se acomodando. Eu estou assim meio decepcionada , porque comparando os meus 25 anos, até um pouco mais de magistério, de quando eu comecei pra – vou colocar de uma década pra cá, mas acho que dá até mais de uma década – é completamente diferente. Você [professor] entra numa sala de aula, o que eu menos faço é dar aula. Eu falo que o que eu menos faço é dar aula. Eu fico ali no meio de um conflito, mediando conflitos, aluno que não tem interesse, aluno que não quer nada, aluno que acha que não vai fazer [as atividades e] que é problema meu, que é problema da escola, então é esse pensamento, esse jovem que a gente tem hoje. A hora que eu vou pegar no pincel pra colocar uma data no quadro [falam]: “Ah, mas você já vai escrever?”, já brigando achando que vai ter que escrever, que vai ter que ler. Eu pego aluno que tem uma frase lá [e ele pergunta]: “Ah, mas eu tenho que ler pra responder essa questão?”. Então é assim, é a maioria. Não é um caso separado não. É a maioria. Então você vai perdendo aquele – vou usar o termo tesão – eu vou perdendo o tesão. A desvalorização do magistério, do professor especificamente, é tamanha, pela sociedade. Não estou falando questão salarial não, porque isso é o que menos a gente reclama, por mais que não seja o valor [salarial] que deveria ser, justo, mas a valorização mesmo da profissão que está ficando assim, ó [FAZ SINAL DE NEGATIVO].

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

P3 sugere que, da mesma forma que há ações de capacitação que orientam o ensino de língua portuguesa para atuar com falantes de PLM, deveria também ser proposta uma capacitação que possibilitasse um conhecimento maior sobre as dinâmicas de ensino para falantes de outras línguas (excertos 105 e 108). A participante aponta ainda que as normativas e currículos mudam, mas a capacitação não é oferecida de maneira satisfatória (excerto 106), e aponta ainda um detalhe que merece atenção: a proximidade da aposentadoria faz com que ela opte por não aderir a atualizações e capacitações (excertos 106 e 109), e admite estar decepcionada com as condições de trabalho no ambiente escolar e com a desvalorização docente perante a sociedade. Apesar disso, ela ressalta a necessidade de uma capacitação voltada para todos que atuam na escola, da gestão e

administração à sala de aula, e que porventura venham a ter contato com estudantes migrantes (excerto 107). E, finalmente, ela atribui à rede a responsabilidade de propor capacitações que tenham como tema o atendimento a estudantes migrantes nas escolas (excerto 108).

Retomo aqui um dos pontos que proponho nesta tese e que interessaram a esta pesquisa identificar: as ações institucionais e as não institucionais que visam auxiliar os professores em sua prática. É possível afirmar a partir dos depoimentos dos docentes que as ações institucionais, ou seja, as que partem da rede como política institucional, não são uma realidade em nenhum dos três contextos pesquisados.

No contexto de P1, foi possível identificar dois tipos de ações não institucionais: (1) a iniciativa conjunta entre professores, que contribuem com conversas, proposição de atividades e no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares; e (2) a iniciativa do professor em buscar por conta própria um curso de pós-graduação na área de PLE.

P3 revela, em certa medida, poder contar com o apoio de colegas da escola, mas a iniciativa não parece constituir uma ação colaborativa para a proposição de um trabalho conjunto, uma vez que se baseia majoritariamente no apoio prestado na utilização de uma LE na mediação da comunicação. Ao que parece, a colaboração de fato ocorre entre os próprios estudantes veteranos e recém-chegados.

Dada a falta de ações institucionais, ao serem questionados sobre os saberes necessários aos professores que lidam com estudantes migrantes, os participantes destacaram alguns aspectos, apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 44 – Saberes necessários ao professor por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
110	O professor precisa, primeiro, estar ciente de que é mais uma realidade dentro da sala de aula, que vai ter a questão cultural, a questão linguística que pode ser um dificultador, mas às vezes não , porque [para] muitos também, os pais fazem questão de ensinar português, falar português em casa. Mas basicamente o professor precisa saber das diferentes realidades que ele vai encontrar ali . Não é uma situação assim, de outro mundo, mas em um primeiro momento dá um choque.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

P1 ressalta a importância de que o professor reconheça o estudante migrante como “mais uma realidade”. Ao fazer esta afirmação, o participante sugere que o docente

precisa, antes de tudo, compreender a sala de aula como um contexto heterogêneo, composto por experiências e vivências distintas.

Quadro 45 – Saberes necessários ao professor por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
111	Eu acho que o principal saber que o professor tem que ter hoje em dia pra qualquer situação é a empatia . Por quê? Porque você tem que pensar o seguinte: você tá recebendo um adolescente, uma criança, que tá vindo de uma outra situação, que ali ele largou amigos, ele largou uma história, ele deixou pra trás um monte de coisa que ele vai recomençar aqui agora . Então você tem que ter toda essa empatia primeiro para recebê-lo, para abrigar, para colocar ele dentro ali daquele novo grupo que ele vai fazer parte, e ele já vai ter aquela dificuldade da língua, então você tem que ter toda essa empatia primeiro com ele.
112	E também a questão da didática. Ele [o professor] estar preparado, assim, pra usar as diversas formas didáticas que a gente tem hoje em dia.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A participante 2 aponta a empatia como um saber fundamental ao professor. P2 considera que pensar na situação do estudante e no que ele enfrenta pode ser um caminho para um acolhimento mais significativo. Vale ressaltar que capacidade empática é socialmente construída. Kumaravadivelu afirma que o conhecimento pessoal de cada professor se manifesta pela “habilidade de reconhecer, refletir, rever e reinventar criticamente suas próprias identidades, crenças e valores”⁷¹, e que “é esse conhecimento pessoal que os orienta na prática do ensino cotidiano”⁷² (2012, p. 32, tradução minha). Quanto à didática, o termo também aparece na fala de P3, a seguir:

Quadro 46 – Saberes necessários ao professor por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
113	Ele [o professor] vai lá na didática , bem naquela didática mesmo, não é nem o conteúdo em específico, mas é o manejo, é bem aquele jogo de cintura mesmo que tá dentro da didática.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim como P2, P3 relaciona a didática aos saberes fundamentais que o professor precisa ter para atuar com estudantes migrantes. A professora considera que “o jogo de cintura” é essencial. O aspecto da didática apontado como um saber pelas participantes

⁷¹ “ability to critically recognize, reflect, review, and reinvent their own identities, beliefs, and values”

⁷² “it is the this personal knowledge that guides them in the practice of everyday teaching”

também está relacionado ao conhecimento pessoal, que orienta a “reflexão, reação, percepção e intuição” dos professores (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 32).

Vale ressaltar que os saberes apontados como essenciais aos professores estão vinculados ao conhecimento pessoal, sem menção aos saberes profissional e processual. Curiosamente, esses últimos constituem a base teórica da profissão, pois são os conhecimentos diretamente relacionados ao ensino de línguas, e que devem ser objeto de uma capacitação pensada para preparar professores de língua. Talvez por isso, ao serem questionados se se sentiam preparados para atuar em contextos de ensino que contavam com estudantes migrantes, as respostas dos participantes foram unânimes:

Quadro 47 – Preparo para atuar com estudantes migrantes por P1 – SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
114	Sinceridade? Eu acho que a gente nunca tá preparado. A gente se prepara quando a gente encontra a dificuldade. Quando eu me deparo com a dificuldade, aí eu vou buscando estratégias, vou buscando o que ele sabe, o que ele não sabe, onde [o que] eu preciso trabalhar. Igual essa estratégia de usá-los a meu favor em sala de aula. Mas eu acho que preparado... eu me preparo quando eu me deparo com o problema... eu me deparo com o conflito. Eu não me sinto seguro pra falar assim: estou preparado... não. Conheço bem a dificuldade, aí eu me preparo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

P1 afirma não se sentir preparado para atuar no contexto de ensino a estudantes migrantes, mas assume uma visão proativa em relação à sua prática. O professor explica que busca compreender a situação para, a partir das observações, desenvolver estratégias. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2012) aponta que:

Quando os professores encontram problemas no ensino em sala de aula, eles geralmente tentam resolvê-los prestando muita atenção às pistas e sinais que emanam do comportamento observável do aluno e de resultados de aprendizagem mensuráveis, e inferindo o impacto de sua ação à luz de seu conhecimento profissional, bem como a experiência pessoal deles⁷³ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 32, tradução minha).

Mesmo com a falta de suporte por parte da rede na oferta de uma formação que contribua para atualização e consolidação do conhecimento profissional, o participante

⁷³ “When teachers encounter problems in classroom teaching, they usually try to solve them by paying close attention to clues and signs emanating from observable student behavior and from measurable learning outcomes, and by inferring the impact of their action in light of their professional knowledge as well as their personal experience.”

busca atender ao estudante e expressa que a aplicação de sua experiência pessoal serve de guia para sua prática.

Quadro 48 – Preparo para atuar com estudantes migrantes por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
115	Não [sinto-me preparada]. Nem [para trabalhar] com esse tipo de estudante, nem com o aluno especial (sic), que é a nossa atual realidade. Nós não estamos preparados. E olha que eu ainda tenho essa vivência de família... mas não estou preparada.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A participante 2 afirma reiteradamente que, apesar de ter experiência pessoal com familiares que vivem no exterior, o que a professora considera um diferencial, isso não é suficiente para que ela se sinta preparada para atuar com estudantes migrantes, tampouco com estudantes que necessitam de AEE.

Quadro 49 – Preparo para atuar com estudantes migrantes por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
116	Não [me sinto preparada]. Porque todo o trabalho é só social. Assim, pra língua portuguesa mesmo eu não me sinto preparada.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

P3 também afirma não estar preparada para lecionar nesse contexto, destacando que o trabalho que ela busca fazer com os estudantes é social, e não relacionado ao ensino de língua. Mais uma vez, evidencia-se a necessidade de se propor uma formação para os professores mineiros que leve em consideração construtos e conceitos da área de ensino e aprendizagem de línguas. Para Kumaravadivelu (2012), trata-se de promover entre os docentes a consolidação dos conhecimentos profissional e processual.

Mesmo não se sentindo preparados, o atendimento acontece, e os professores lidam como podem com as diversas realidades que encontram em sala de aula. Ao serem perguntados sobre como foi/é lecionar para estudantes migrantes, os participantes revelam aspectos positivos da experiência:

Quadro 50 – Sobre a experiência de lecionar para estudantes migrantes por P1 - SREGV

Excerto	Participante 1 SRE Governador Valadares
117	Eu pude vivenciar um pouco do que eu almejei lá, quando eu resolvi entrar na Letras, de trabalhar com estrangeiros, saber quais são as dificuldades deles. Interessante que,

	quando eu comecei a pós-graduação, logo eu tive que interromper, mas a experiência veio depois. Hoje eu tenho uma bagagem, uma pequena experiência em trabalhar com estrangeiros, nessas condições, de alunos que nasceram lá [nos Estados Unidos], enfim. Sem a pós-graduação, talvez eu só tivesse essa experiência depois de terminar a especialização. Enfim, talvez hoje eu tenha mais interesse ainda em retornar pra essa área.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por ter conhecimento da área e ter interesse em atuar com o ensino de PLA, lecionar para estudantes migrantes permitiu que P1 desenvolvesse a experiência desejada, narrada na pós-graduação que não concluiu. O professor vê a oportunidade como positiva, posto que hoje tem uma “bagagem” de atuação nesse contexto.

Quadro 51 – Sobre a experiência de lecionar para estudantes migrantes por P2 – SRECF

Excerto	Participante 2 SRE Coronel Fabriciano
118	O lado positivo é a novidade pros alunos, aquele aluno que trouxe uma outra cultura , trouxe uma novidade pra eles. Às vezes eu vou falar de uma coisa que é novidade e pra ele não é tão novidade assim. Às vezes aquele aluno dá uma aula pra gente sobre um assunto desconhecido, então eu vejo mais lados positivos do que negativos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

P2 destaca como aspecto positivo da experiência o fato de poder contar com a participação dos estudantes nas discussões em sala. Para a professora, os estudantes migrantes enriquecem as dinâmicas em sala, pois oferecem novas perspectivas, uma cultura diferente e a capacidade de ensinar algo novo para os colegas e para a professora.

Quadro 52 – Sobre a experiência de lecionar para estudantes migrantes por P3 – SREMB

Excerto	Participante 3 SRE Metropolitana B
119	Pra mim, eu aprendi mais que eles. [pude] Saber um pouco mais da cultura , do país deles. Então acho que eles contribuíram mais para o meu conhecimento do que eu para o conhecimento deles , isso daí é sem sombra de dúvidas.
120	Mas [dava] aquele sentimento de que realmente eu tenho um papel importante, de que é a minha profissão, e que eu vejo que alguém está ali interessado, porque eles que faziam mais as aulas se desenvolverem, participando, não perguntando muito, mas pelo menos [estavam] mostrando aquele exemplo de fazer, eram os primeiros a terminarem, mesmo que sendo de uma forma mais mecânica, de fazer assim, meio que de forma automática, isso já estava de bom tamanho pra mim, porque a reação dos outros, dos brasileiros, era assim: “Ah, tá muito [conteúdo]”. Isso é muito frustrante pra nós [professores]. Você está em uma sala de aula, porque você prepara, planeja e ninguém valoriza, aí eles [os estudantes estrangeiros] pelo menos valorizam.
121	Aí ele [estudante colombiano] mandou assim, no WhatsApp, agradecendo, que aprendeu

	muito, que gostou demais. Então esse lado aí deixa a gente emocionado, [porque] ele falou que gostou demais, e agradeceu, saiu daqui lisonjeado, amando o país, e olha que ele conheceu só Contagem! [risos] Mas ele saiu daqui deslumbrado, foi embora encantado com Contagem.
122	[É] um reconhecimento [do meu trabalho]! Então, pelo menos eu estou assim, no caminho de “pendurar a chuteira”, mas tem sempre um que agradece, reconhece.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na avaliação de P3, a professora afirma ter aprendido mais que os estudantes. Para ela, os estudantes migrantes são responsáveis por ensiná-la sobre aspectos culturais e temas relacionados a seu(s) país(es) de origem que até então ela desconhecia. P3 acredita que os estudantes contribuíram mais para o conhecimento dela do que ela contribuiu para o deles.

Como exposto nos excertos acima, a experiência também foi positiva para P3, pois gerou para ela um reconhecimento sobre o seu trabalho, que a emociona e a faz refletir sobre sua identidade docente, seu papel como professora.

4.1.7 Aspectos identificados nas análises

As análises desenvolvidas neste capítulo dão a conhecer uma demanda crescente de atendimento a estudantes migrantes na rede de educação básica em Minas Gerais. Algumas regiões mineiras apresentam um contexto sociocultural marcado pela emigração de famílias para a América do Norte e Europa, e que, como apresentam os relatos de professores que atuam no interior do estado, acabam retornando ao Brasil com filhos em idade escolar.

Apesar de o atendimento a esses estudantes ser uma realidade constante nas escolas de Minas Gerais, os Currículos não fazem menção a isso, e as normativas que estabelecem a igualdade de direitos a todos nem sempre têm sua aplicação assegurada, principalmente a educação linguística, foco desta tese.

Destaco que, dadas as características do cenário econômico e social brasileiro ao término desta investigação, a realidade narrada aqui poderá ser observada por muito tempo, como mostram reportagens recentes que destacam uma retomada no fluxo migratório por parte de mineiros (CAETANO, 2021; GALVANI, 2021). Com isso, desafios enfrentados hoje provavelmente se apresentarão também futuramente para os professores da rede.

Além das famílias mineiras em fluxo, esta investigação apontou também a presença de estudantes oriundos de diversos países. A partir dos dizeres dos professores, fica evidente a necessidade de se propor ações voltadas para a melhoria das condições de acolhimento e atendimento de estudantes migrantes, mas, acima de tudo, a necessidade de se propor formação adequada para os professores e demais profissionais da rede. Os relatos dos participantes evidenciaram que não há iniciativas de capacitação para professores e gestores escolares que visem prepará-los para o atendimento a estudantes migrantes e suas famílias. Portanto, a partir das reflexões aqui desenvolvidas, é possível afirmar que há uma lacuna na formação continuada desses professores, uma vez que a rede, além de não promover ações pensadas para atualização de conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem de línguas, desconhece as próprias demandas internas e, conseqüentemente, não considera as especificidades dos diversos contextos educacionais espalhados pelo estado.

De maneira geral, os professores afirmam não se sentirem preparados para atuar nesse contexto, evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais próximo da rede e o estabelecimento de um diálogo com os professores e gestores no intuito de propiciar ações de formação para lidar com as demandas que surgem. Coube a esta tese descrever uma investigação realizada com professores de línguas, mas faz-se necessário destacar que as ações de formação para atendimento ao público migrante não podem limitar-se a esses. Há, por extensão, o entendimento de que a formação continuada é um direito de todos os professores e condição mister para atuação profissional. Ainda, é necessário ressaltar que ações de capacitação para o atendimento a novas demandas devem ser estendidas a todos que trabalham nas escolas e que terão, em algum momento, contato com estudantes migrantes no ambiente escolar.

Apesar da falta de formação e suporte relatadas, os professores empenham-se em adaptar sua prática da maneira como entendem ser relevante para a aprendizagem dos estudantes e a partir das possibilidades de cada contexto. São docentes que reinventam sua prática e criam estratégias para atender à demanda que se apresenta, mas nem sempre as condições são favoráveis, pois, além da falta de formação e orientação, contam com carga horária extensa, salas cheias, demandas extraescolares que impactam a docência, desvalorização da profissão e, muitas vezes, falta de suporte da rede e dos colegas. No entanto, mesmo enfrentando desamparo, há uma percepção positiva acerca da presença dos

estudantes migrantes em sala. No geral, são aprendizes aplicados, cuja presença propicia a convivência com realidades diferentes e representa uma experiência de aprendizado para professores e colegas.

Destaco, ainda, o que prevê o Artigo 7º, inciso V, da BNC-Formação Continuada:

a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores (CNE/CP, 2020, p. 5)

Portanto, a formação continuada deve ser implementada e incentivada pela rede e precisa fazer parte do dia a dia das escolas, deve também estar envolvida em ações e projetos que a escola propõe. Para que a formação continuada seja significativa, é responsabilidade do Estado oferecer melhorias nas condições de trabalho dos docentes que, além das dificuldades em sala, enfrentam o descaso do poder público quanto às exigências por remuneração adequada.

4.1.8 Orientações para a formação continuada de professores de língua portuguesa

Após a discussão acerca das características dos contextos investigados e a condição de desamparo em relação à formação continuada para lidar com estudantes migrantes à qual os professores da rede estadual de educação básica de Minas Gerais estão sujeitos, chamo à atenção alguns pontos. O primeiro deles é que não há, nesta tese, a intenção de afirmar que a oferta de formação docente, seja ela inicial ou continuada, resolverá todas as questões e demandas que surgem nos contextos educacionais, nem será capaz de sanar as inadequações do sistema educacional mineiro. Pelo contrário: defende-se aqui o direito do professor em ser formado, em ter acesso durante sua carreira profissional a um processo de formação contínua, que não esteja sujeito a desmandos do poder político que ocupa os cargos do Executivo de quatro em quatro anos, gerando prejuízos e exclusão, como relatado no Capítulo 1 desta tese; menos ainda, ser submetido a formadores que ocupam cargos de chefia nos órgãos de educação por estratégia política, mas sequer estiveram em

uma sala de aula na rede pública e, portanto, desconhecem a realidade das escolas mineiras.

O segundo ponto é que há a certeza de que uma iniciativa pontual de capacitação em serviço que trate do atendimento a migrantes, por si só, não será a responsável por garantir um acolhimento significativo a esses estudantes, mas atenderia minimamente a demanda que o estado enfrenta. Certeza maior é a de que o estabelecimento de um plano de formação continuada para professores da rede estadual é urgente. Os professores precisam – e têm o direito de – ser preparados para atuar frente às demandas que surgem, e isso parte de uma formação que os encoraje a refletir sobre a heterogeneidade dos contextos em que atuam, a identificar as necessidades específicas das salas de aula, e a contar com as equipes das escolas e das redes na resolução das dificuldades que aparecem; e não seguir movidos por “pulos”, desamparados e em condições desfavoráveis.

O terceiro ponto é a afirmação de que é responsabilidade da rede prover meios para consolidação, por parte dos professores, do conhecimento profissional e processual, dos quais trata Kumaravadivelu (2012, p. 24-31). Considerando especificamente a formação de professores de línguas, objeto deste estudo, é dever da rede oportunizar ao profissional a participação em discussões que tenham como foco a introdução e atualização de conceitos e teorias, bem como discutam aspectos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Os registros gerados mostram que essa é uma lacuna na formação dos docentes, pois, apesar de reconhecerem a necessidade de uma capacitação, nem sempre conseguem nomear a natureza da formação que poderia ser proposta.

Por último, uma proposta de formação única, que venha da SEE/MG para as escolas, sem considerar os diferentes contextos do estado tende a fracassar. É necessário fazer o caminho inverso: propor o diálogo por comunidade, município ou região que apresente características semelhantes para, a partir daí, propor um currículo de formação que considere o público atendido, as necessidades e as lacunas em ações formativas que sejam significativos para cada contexto.

Com base nas reflexões contidas nesta tese e considerando as especificidades dos contextos de ensino que as entrevistas com os participantes da pesquisa deram a conhecer, apresento a seguir orientações relevantes a serem consideradas ao se propor uma formação continuada de professores da educação básica que atuam em Minas Gerais.

Orientações relevantes para a formação continuada de professores de língua portuguesa na educação básica de Minas Gerais

- Discutir movimentos migratórios internos e externos e como eles contribuem para a consolidação de comunidades diaspóricas;
- Promover ações que tenham como foco as dinâmicas culturais observadas nos cenários local, regional e mundial e que impactam a experiência escolar;
- Estabelecer o diálogo entre escola e família com vista à sua participação na vida escolar dos estudantes e ao acolhimento das famílias por parte da escola e da comunidade;
- Facilitar o ensino e a aprendizagem de LP e propor iniciativas que busquem a valorização e manutenção de línguas minoritárias presentes nas comunidades com vista a inseri-las nas dinâmicas escolares;
- Discutir aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas em diversas modalidades, considerando aspectos culturais, sociais e políticos.
- Encorajar a visão do ensino e aprendizagem de línguas como um processo complexo que envolve aspectos diversos e ocorre de maneira subjetiva para cada aluno;
- Valorizar a experiência docente acerca de estratégias de ensino implementadas em suas aulas a partir de demandas específicas;
- Colaborar para a compreensão das realidades de cada contexto linguístico, encorajar a reflexão sobre as necessidades linguísticas identificadas nas escolas e contribuir para o desenvolvimento de ações e estratégias de ensino que sejam significativas para lidar com as demandas que se apresentam;
- Possibilitar o debate sobre motivação e autonomia dos estudantes com vista a propor uma abordagem culturalmente sensível e que considere a realidade dos perfis atendidos em sala;

- Encorajar o envolvimento do corpo docente e dos gestores na definição de estratégias de acolhimento, acompanhamento e garantia de permanência de estudantes nas escolas com vista a diminuir a evasão escolar;
- Promover, para além dos currículos, a elaboração de normativas e documentos complementares que auxiliem profissionais convocados que atuam em cargos de grande rotatividade nas escolas.

Os pontos ora destacados foram propostos a partir das reflexões dos professores participantes da pesquisa acerca da experiência de lecionar para estudantes migrantes, em oportunidades que exigiram, muitas vezes, a adaptação de sua prática e o desenvolvimento de estratégias de ensino para que o atendimento a esse público fosse possível.

Cabe ressaltar que as orientações propostas podem não se aplicar a todos os contextos de ensino e aprendizagem de línguas, devendo-se observar, na aplicação das propostas, as características e necessidades que se apresentam em cada comunidade escolar. Espera-se que esta tese seja, além do registro e detalhamento da investigação, um instrumento para que professores de língua possam reivindicar o direito à formação docente como condição *sine qua non* para viabilizar o direito à educação.

Como uma pesquisadora da área de linguagens, que atua não só em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, mas também em ações que visam capacitar professores, reivindico, a partir desta tese e por meio dela, que a formação oferecida a professores enseje uma perspectiva crítica. É necessário – e urgente – que os cursos de formação de professores os preparem para refletir criticamente sobre o contexto em que atuam e, principalmente, sobre o papel político do educador. A mediação do saber não se dá apenas na esfera de conteúdos formais, dá-se também a partir de uma formação cidadã que permita ao estudante o desenvolvimento da autonomia. Mais do que ensinar a ler palavras, é papel do professor ensinar a ler o mundo e a refletir sobre ele, fomentando cada vez mais a construção de uma sociedade mais justa, que valorize a pluralidade de vivências e realidades. Não há caminho para a melhoria dos processos educativos que não passe pela melhoria da condição docente e a formação continuada de professores é central nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A responsabilidade primária do formador de professores não é fornecer ao professor uma voz emprestada, por mais esclarecida que seja, mas fornecer oportunidades para a construção dialógica de significados a partir dos quais uma identidade ou voz possa emergir”⁷⁴

Bala Kumaravadivelu (2001, p. 552, tradução minha)

Esta tese é composta por uma introdução (p. 22); um primeiro capítulo (p. 35) dedicado a um levantamento de normativas que estabelecem a educação como um direito, bem como reflexões teóricas que concebem a educação linguística e a formação de professores de línguas como parte intrínseca desse direito, além de elencar elementos fundamentais a serem considerados na definição de ações linguísticas para a educação básica em Minas Gerais; um segundo capítulo (p. 76) dedicado à formação de professores no Brasil e em Minas, e que propõe a apresentação de pressupostos para a formação de professores de línguas com base nas reflexões de Kumaravadivelu (2012); um terceiro capítulo (p. 96) dedicado à exposição dos percursos metodológicos adotados para a condução da pesquisa; e um quarto capítulo (p. 119) dedicado às análises dos dizeres dos participantes obtidos por entrevista; além desta seção que apresenta algumas considerações sobre aspectos relevantes identificados durante a realização desta investigação.

Para compor a tese, foram realizadas três entrevistas, sendo: uma com professor vinculado à SRE Governador Valadares, uma com professora vinculada à SRE Coronel Fabriciano, e uma com professora vinculada à SRE Metropolitana B, totalizando três participantes entrevistados. Após a análise das entrevistas, buscou-se identificar características dos contextos pesquisados a fim de propor um diálogo com os pressupostos teóricos que ancoraram a investigação. Assim, foi possível observar especificidades de contextos de ensino mineiros, como a presença, em Governador Valadares e Ipatinga, de uma quantidade considerável de estudantes migrantes retornados, cujas famílias buscam, em sua maioria, Estados Unidos e Portugal como destino; e a presença de comunidades de

⁷⁴ “the primary responsibility of the teacher educator is not to provide the teacher with a borrowed voice, however enlightened it may be, but to provide opportunities for the dialogic construction of meaning out of which an identity or voice may emerge.”

migrantes estrangeiros, como é o caso dos haitianos em Contagem. Foi possível, ainda, ressaltar aspectos a serem considerados ao propor uma formação docente para professores da rede estadual de educação básica de Minas Gerais.

Retomo, aqui, os questionamentos que serviram como base para nortear esta investigação, e busco respondê-los a partir das análises desenvolvidas. Sobre a primeira pergunta proposta – **como se dá, então, a capacitação dos professores que atuam no contexto da educação básica com o público migrante?** –, é possível afirmar que a capacitação formal, como iniciativa da rede, não acontece. O professor e as professoras participantes, todos atuando há alguns anos na educação básica, afirmaram não ter sido oferecido nenhum tipo de capacitação para que pudessem adaptar sua prática a essa demanda crescente; na realidade, a investigação evidenciou que as ações da rede pensadas para professores de línguas são escassas.

Em relação à segunda pergunta – **há iniciativas formais e não formais que auxiliam os professores da educação básica no atendimento a esta demanda?** –, fica claro que as iniciativas formais não são uma realidade para os professores da rede, sendo as iniciativas não formais, como o apoio de professores mais experientes, como citado por P1, e de colegas que inicialmente não são designados para atuar como professores de língua, como citado por P2, o que muitas vezes auxilia e norteia a prática docente nesse contexto.

Quanto à terceira pergunta – **em que aspectos a prática dos professores que atuam com o público descrito se aproxima dos pressupostos de Kumaravadivelu (2012) para a formação de professores de línguas?** – com as análises, foi possível relacionar os dizeres dos professores a alguns pressupostos do modelo KARDS, mostrando que, apesar de não receberem capacitação formal, os professores entrevistados são sensíveis a alguns aspectos apontados por Kumaravadivelu (2012), principalmente relacionados aos módulos Saber, Analisar e Fazer; e que uma proposta de formação continuada deve partir da realidade de cada contexto com vista a auxiliar o professor na consolidação de lacunas de conhecimento e encorajando a reflexão e teorização sobre as demandas que enfrenta.

Além disso, esta pesquisa também tornou possível constatar que a pandemia do novo coronavírus impactou diretamente as dinâmicas educacionais no Brasil e no mundo e ações que ocorriam presencialmente passaram a acontecer via plataformas digitais, quando não suspensas por longos períodos. Por ter sido realizada em parte durante o contexto

pandêmico, a pesquisa descrita nesta tese contou com diversas limitações em seu desenvolvimento, dos quais destaco a necessidade de mudança da estratégia inicialmente pensada para a geração de registros que ocorreria presencialmente e foi adaptada para o meio virtual; a suspensão das aulas presenciais na rede, o que dificultou o acesso aos participantes; e a falta de objetividade dos dados disponibilizados pelo poder público.

Como reflexo da pandemia, deve-se também atentar para o acesso e a permanência dos estudantes migrantes na escola. Dada a situação econômica e social de instabilidade pela qual atravessa o país, os índices de evasão escolar são uma preocupação prioritária das redes de ensino, principalmente entre públicos que podem apresentar algum tipo de vulnerabilidade, como a econômica, ou dificuldade de adaptação a novas dinâmicas, como é o caso da realização de atividades escolares não presenciais. As taxas de evasão desse público só poderão ser acessadas a partir da publicação do Censo Escolar do corrente ano.

Os apontamentos que se somaram às análises no decorrer do Capítulo 4 são diversos, e podem servir ao desenvolvimento de pesquisas futuras. Destaco que as reflexões contidas nesta tese partem da perspectiva de professores de línguas, portanto, as experiências de professores de outros conteúdos e demais profissionais da educação que atuam junto a estudantes migrantes constituem-se também ricas possibilidades de investigação. Além, é claro, de pesquisas que tratem da experiência de estudantes migrantes, mapeando línguas faladas e descrevendo as relações estabelecidas em contextos de ensino e aprendizagem diversificados. Como afirma Hissa no trecho destacado como epígrafe desta tese, “não há o fim das coisas”, assim, espero que esta tese seja o ponto de partida para outras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. **Retornados**. Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, [2021]. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/retornados/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

AGÊNCIA MINAS. Governo de Minas garante Bolsa Merenda para cerca de 380 mil estudantes da rede estadual de ensino. **Agência Minas**, 07 abr. 2021. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-garante-bolsa-merenda-para-cerca-de-380-mil-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 20 ago. 2021.

ALESSI, Gil. Igrejas evangélicas neopentecostais dominam Conselhos Tutelares em São Paulo e no Rio. **El País**, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-15/igrejas-evangelicas-neopentecostais-dominam-conselhos-tutelares-em-sao-paulo-e-no-rio.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ALVES, Pedro. Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que 'é impossível a convivência'. **Portal G1**, 19 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ARIADNE, Queila. Teleaulas para alunos da rede pública de Minas começam nesta segunda-feira. **O Tempo**, 17 mai. 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/teleaulas-para-alunos-da-rede-publica-de-minas-comecam-nesta-segunda-feira-1.2338320>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. **Estar Aqui, Estar Lá... uma cartografia da vida entre o Brasil e os Estados Unidos**. Textos NEPO 41. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, junho de 2002. 170 p. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/textos_nepo/textos_nepo_41.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 62 jul.-set. 2015, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BELO HORIZONTE. **Portaria SMED nº 021, de 20 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano de 2018. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1190657>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, [Constituição (1824)]. **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**: manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador, de 1824. Rio de Janeiro: Conselho de Estado do Império do Brasil, 1824. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Conselho de Estado do Império do Brasil, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro: Conselho de Estado do Império do Brasil, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da côrte. Rio de Janeiro: Conselho de Estado do Império do Brasil, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-norma-pe.html>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro: Conselho de Estado do Império do Brasil, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro: Conselho de Estado, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL, [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL, [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL, [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL, 1990. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Referências para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto 10.092, de 06 de novembro de 2019**. Promulga o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do Mercosul e Estados Associados, firmado pela República Federativa do Brasil, em San Juan, em 2 de agosto de 2010. [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10092.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

CABETE, Marta Alexandra C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAETANO, Carolina. Pedidos de passaporte dobram em MG, e PF alerta sobre travessia ilegal para EUA. **O Tempo**, 21 mai. 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/pedidos-de-passaporte-dobram-em-mg-e-pf-alerta-sobre-travessia-ilegal-para-eua-1.2488323>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.715-726. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 27 ago. 2021.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. (Orgs). **Interação Escola Família: Subsídios para práticas escolares**. Brasília, DF: Unesco. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2021.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. **Resumo Executivo**. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra 2019.

CFE. **Parecer CFE nº 346, de 06 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em 10 jun. 2021.

CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. 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). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 02 ago.2021.

COELHO, Rafaela Pascoal. **Diferentes olhares sobre a formação de professores de português como língua adicional no estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3353541. Acesso em: 15 ago 2021.

COELHO, Rafaela Pascoal. Perspectivas sobre a formação docente de professores de Português como Língua Adicional. In: COURA-SOBRINHO, J; TOSATTI, N. M; NEVES, L. O; LEROY, H. R; SILVA, M. F. V. da. **Estudos em Português como Língua Estrangeira: um panorama da área**. Editora CEFET-MG. Belo Horizonte: 2017. pp. 59-76.

COELHO, Rafaela Pascoal. Entrevista com a Professora Idalena Oliveira Chaves “português como língua de herança: contexto de ensino, desenvolvimento de materiais didáticos e formação docente”. **Revista Scripta**, v. 25 n. 53 (2021): O Ensino de Português Língua não materna: epistemologia e metodologia. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/25712>. Acesso em: 31 jul. 2021.

COSTA, Éverton Vargas da. **Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72754>. Acesso em: 27 ago. 2021

CRUZ, Junia Moreira da. **Ações de acolhimento em cursos de português para estrangeiros: preparatório para o PEC-G e português como língua de acolhimento para imigrantes**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307. Acesso em: 27 ago. 2021.

CRUZ, Elaine Patrícia. Dieese: custo da cesta básica sobe em janeiro em 13 capitais. **Agência Brasil**, 08 fev. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-02/dieese-custo-da-cesta-basica-sobe-em-janeiro-em-13-capitais>. Acesso em: 21 ago. 2021.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015> . Acesso em: 08 ago. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, Barcelona, 1996, com o patrocínio da UNESCO. Disponível em: <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias**: (co)construindo sentidos a partir das margens BIZON & DINIZ (Orgs.) REVISTA X, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso: 19 ago. 2021.

DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2nd edition. Great Britain: Pearson, 2011.

DUTRA, Anelise Fonseca. **O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ESCOLA DE FORMAÇÃO. **Quem somos**. Site. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>. Acesso em: 28 ago. 2021.

ESCOLA DE FORMAÇÃO. **O Desenvolvimento de Competências e Habilidades na sala de aula: Língua Portuguesa**. 2019. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/encerradas/252-desenvolvimento-competencias-habilidades-portugues>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FRANCISCO, Elton. **Emigração de valadarenses para os Estados Unidos: um estudo histórico sobre a constituição de redes sociais e sobre a participação das mulheres (1960-2010)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/480/ppgh_udesc_dissert_elton_francisco.pdf Acesso em: 27 ago. 2021.

FRANCO, Pedro Rocha. Em primeiro ato, Zema exonera servidores comissionados. **O Tempo**, 02 jan. 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/em-primeiro-ato-zema-exonera-servidores-comissionados-1.2086500>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

GALVANI, Nathalia. Voo com 30 brasileiros deportados dos EUA chega em BH nesta sexta (21/05). **Estado de Minas**, 21 mai, 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/05/21/interna_gerais,1268902/voo-com-30-brasileiros-deportados-dos-eua-chega-em-bh-nesta-sexta-21-5.shtml. Acesso em: 31 ago. 2021.

GERBELLI, Luiz Guilherme; BILÓ, Gabriela. Valadares volta a sonhar com os Estados Unidos. **O Estado de São Paulo**, 25 out. 2015. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,nova-noticia,1785507>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação** (15), dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2021.

GUIMARÃES, Lígia. O passado rico da cidade que se tornou polo de “exportação” de imigrantes ilegais aos Estados Unidos. **BBC News**, 05 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51743342>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GROSSO, M. J. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5665>. Acesso em: 10 ago. 2018.

HADDAD, Sérgio. **O direito à educação no Brasil – Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação**. São Paulo: DHESC-Brasil. 2004.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2003. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610. Acesso em: 27 ago. 2021.

INEP. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, pp. 27-48. 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Vol. 35, pp. 537-60. 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing**. New York: Routledge. 2012.

LEAL, Marcelino; SANCHES, Isabel. Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 27, n. 27, nov. 2014. ISSN 1646-401X. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4835>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.) **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LUNA, José Marcelo. O Army Method e o desenvolvimento da linguística aplicada nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n.1, p. 31-48, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qz6gBTNtdY6qBx6qkCbR6Xz/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MAC, Aissa; QUEIROZ, Luana. Professores das redes estadual e municipal protestam e podem votar greve. **Estado de Minas**, 06 nov. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/11/06/interna_gerais,1098863/professores-das-redes-estadual-e-municipal-protestam-e-podem-votar-gre.shtml. Acesso em: 23 jun. 2021.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. 94p

MARTIN, Jim R.; WHITE, Peter R. R. **The Language of Evaluation** – Appraisal in English. Houndmills e New York, Palgrave: 2005.

MATEUS, Maria Helena Mira. Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. **Revista Lusófona de Educação** [online]. 2011, n.18, pp.13-24. ISSN 1645-7250. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n18/n18a02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MEC. **Portaria Normativa N.º 9, do MEC, de 05 de maio de 2017**. Altera a Portaria Normativa MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n.º 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490. Acesso em: 23 ago. 2021

MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental** – Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação, 2008. Disponível em: <https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view. Acesso em: 19 ago. 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais** – Ensino Médio. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MORONI, Adreia; GOMES, Juliana Azevedo. O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños**. I Primer Semestre 2015 I Volumen 2 - Número 2. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/125677/REB_2015_vol2_num2_21~35.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 jul. 2021.

MOYA, José. Migração e formação histórica da América Latina em perspectiva global. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, set-dez 2018, p. 24-68. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/cJm7cNVCCgBmqNxgwbDkw4b/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

NEVES, Amélia de Oliveira. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos

Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B64H2A>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NIKULIN, Andrey; SILVA, Mário André Coelho da. As línguas maxakalí e krenák dentro do tronco macro-Jê. In: **Cadernos de Etnolinguística** volume 8, número 1, abril de 2020, p. 1-64. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/article:vol8n1-1>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OBMIGRA. **O observatório**. Disponível em: <http://obmigra.mte.gov.br/index.php/o-observatorio>. Acesso em: 24 ago. 2020.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **O Brasil dos imigrantes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

OLIVEIRA, Ivan Thomaz Leite de Oliveira. Educação racionalista e sindicalismo de intenção revolucionária na prática política do anarquismo paulista (1900-1919). **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/51333/751375149737>. Acesso em: 08 ago. 2021.

OS 100 PONTOS DE BRASÍLIA – Contribuições da América Latina e do Caribe para o Pacto Global sobre os Refugiados. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/banners/ReuniaoPactoGlobalRefugiados/Os_100_Pontos_de_Brasilia.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

PEIXOTO, Guilherme. Zema anuncia decreto de calamidade pública, comércios e escolas têm atividades suspensas. **Estado de Minas**, 20 mar. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/11/06/interna_gerais,1098863/professores-das-redes-estadual-e-municipal-protestam-e-podem-votar-gre.shtml. Acesso em: 23 ago. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. In: **TESOL Quarterly**, Vol. 23, No. 4, 1989, pp. 589-618.

PICANÇO, Deise. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, núm. 15, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868003.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

QUEIROZ, Sônia. **Pé preto no barro branco**: a língua dos negros da Tabatinga [online]. 2nd ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018, 149 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hz6s2>. Acesso em: 28 jul. 2021.

RIBEIRO, Darcy (1995) **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 7614 de 12 de dezembro 1938**. Provê sobre o ensino primário. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1938. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/125330>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ROCHA, Simone. **Educação eugênica na constituição brasileira de 1934**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

RODRIGUES, Gabriel. Apostila de ensino remoto de Minas diz que Shakespeare nasceu em 1954. **O Tempo**, 08 jun. 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/apostila-de-ensino-remoto-de-minas-diz-que-shakespeare-nasceu-em-1954-1.2347019>. Acesso em: 23 ago. 2021.

RUSCHEL, René. Evangélicos avançam na eleição dos conselhos tutelares municipais. **Carta Capital**, 12 out. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/evangelicos-avancam-na-eleicao-dos-conselhos-tutelares-municipais/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **A esquerda que não teme dizer seu nome**. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

SÃO PAULO. **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução pública do Estado. São Paulo, SP Governo do Estado de São Paulo, 1892. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930. **Anais do IX ANPED Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/963/59>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SEE/MG. **Orientação ASIE N° 4/2021, de 01 de novembro de 2021**. Matrícula de estudantes na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio. 2021^a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20ASIE%20N%C2%BA%204%202021.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SEE/MG. **Portal da Educação**. Site. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 2021b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 07 ago. 2021.

SEE/MG. **A educação especial na perspectiva inclusiva** – cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, S/D. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

SEE/MG. Programa de Reforço Escolar para Fortalecimento da Aprendizagem atenderá mais de 114 mil alunos da rede estadual. **Portal da Educação**, 17 set. 2019. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10546-programa-de-reforco-escolar-para-fortalecimento-da-aprendizagem-atendera-mais-de-114-mil-alunos-da-rede-estadual>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SEE/MG. **Resolução nº 4.116, de 16 de janeiro de 2019**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício das funções públicas das escolas em áreas de assentamentos na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação, 2019b. Disponível em: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=186007>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SEE/MG. **Resolução nº 4.486, de 22 de janeiro de 2021**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4486-21-r%20-Public.%2023-01-21.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SEE/MG. **Documento Orientador do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Mário André Coelho da. **A coda consonantal em maxakali**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015. 116 fl. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/a_coda_consonantal_em_maxakali.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

SILVA, Wagner Cassiano da. **A nasalidade no dialeto quilombola do Norte de Minas: uma análise contrastiva baseada em corpus**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016. 145 fl. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17812/1/NasalidadeDialetoQuilombola.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUZA, Dimas Antônio de; DURÃES, Marilene Gomes; JUNIOR, João Alves de Souza. **Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo do

Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania, 2017. Disponível em: http://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/4455/dgir_imprimir_29-03-2018_capacolorida.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, Cristiane. Trabalhadores da educação decidem entrar em greve na semana que vem. **Estado de Minas**, 06 fev. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2020/02/06/internas_educacao,1119894/trabalhadores-da-educacao-decidem-entrar-em-greve-na-semana-que-vem.shtml. Acesso em: 23 ago. 2021.

SIND-UTE. **Posicionamento do Sind-UTE/MG sobre as teleaulas e o não pagamento dos salários da Educação**. 18 mai. Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/noticias/confiraposicionamento-do-sind-utemg-sobre-as-teleaulas-e-o-nao-pagamento-dos-salarios-da-educacao/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Plano Nacional de Educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em: 07 ago. 2021.

TOLEDO, Bruna. Contagem manifesta solidariedade ao povo haitiano. **Portal da Prefeitura de Contagem**, 14 ago. 2021. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/novoportal/contagem-manifesta-solidariedade-ao-povo-haitiano/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**. n. 38 fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em 27 ago. 2021.

VALE, João Henrique do. Professores da rede estadual decidem entrar em greve a partir do dia 15. **Estado de Minas**, 08 mar. 2017. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/03/08/interna_gerais,852747/professores-da-rede-estadual-decidem-entrar-em-greve-a-partir-do-dia-1.shtml. Acesso em: 23 ago. 2021.

VALE, João Henrique do; SOARES, Lucas Eduardo. Há mais de um mês paralisados, professores de MG mantêm greve. **Estado de Minas**, 10 abr. 2018. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/04/10/interna_gerais,950590/ha-mais-de-um-mes-paralisados-professores-de-mg-mantem-greve.shtml. Acesso em: 23 ago. 2021.

VALENCIA VILLA, Carlos; FLORENTINO, Manolo. Abolicionismo inglês e tráfico de crianças escravizadas para o Brasil, 1810-1850. In.: **História** (São Paulo) v.35, e78, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/psB8jK694sK36rHnNKMRdSn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2021.

VALENTE, Jonas. Nações da América Latina e Caribe firmam compromissos sobre refugiados. **Agência Brasil**, 20 fev. 2018. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-02/nacoes-da-america-latina-e-caribe-firmam-compromissos-sobre-refugiados>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VIODRES INOUE, Silvia Regina; Ristum, Marilena. Violência Sexual: caracterização dos casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 25(1), janeiro – março, 2008. p. 11-21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Ryhzvgk9jn3VK9brXPZLDDp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

WESTIN, R. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. **Agência Senado**, 02 mar. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura#:~:text=A%20lei%20educacional%20de%201827,I%20em%2015%20de%20outubro>. Acesso em: 17 ago. 2021.

APÊNDICE A – Questionário semiestruturado para entrevista com participantes

• Informações do professor:

SRE:

Professor(a): _____ Código: _____
 Município: _____
 Escola: _____
 Rede que trabalha: *Municipal* *Estadual* *Federal*
 H/A semanais trabalhadas: _____ Trabalha em quais turnos: M T N
 Tempo de serviço como docente: _____ anos Tempo de serviço com migrantes: _____
 Atua em qual nível atendendo est. migrantes: *Pré-Escola* *Fund. 1* *Fund. 2* *Médio*
EJA

• Formação:

Habilitação:

*Letras – Licenciatura Português**Letras – Bacharelado Português**Letras – Licenciatura Inglês**Letras – Bacharelado Inglês**Letras – Licenciatura Espanhol**Letras – Bacharelado Espanhol**Outra*

Escolaridade:

*Graduação em andamento**Graduação**Especialização em andamento**Especialização**Mestrado em andamento**Mestrado**Doutorado em andamento**Doutorado**Pós-Doutorado*

• Estudantes:

	E1	E2	E3
Recorte*			
País de origem:			
Idade:			
Série/Ano:			
Língua materna:			
Línguas adicionais:			
Principais dificuldades:			

* recorte: estrangeiro, brasileiro nascido no exterior ou naturalizado

Questões:

Capacitação:

- A rede de ensino em que trabalha oferece algum tipo de capacitação para atuar com estudantes migrantes? Fale a respeito.
- Recebeu capacitação de alguma outra fonte, como ONGs ou Universidades? Se sim: De quem? Qual conteúdo foi ofertado? Relate a experiência. Se não: que tipo de capacitação poderia ser oferecida?

Acolhimento:

- Há ações da escola para promover o acolhimento a estudantes migrantes?
- Recebeu apoio direto de alguém na escola para acolher o estudante? (Direção, coordenadores, outros professores, etc.)
- Como é/era a comunicação entre escola e a família do estudante? Comente.

Prática:

- Na sua opinião, há diferenças no ensino de LP para alunos que possuem PLM e para estudantes que falam outras línguas? Comente.
- Você considera que exista algum método ou abordagem de ensino de língua mais adequado para atuar com estudantes migrantes?
- Para você, ter conhecimento de uma língua estrangeira é necessário para atender os alunos estrangeiros? Se sim, o conhecimento de qual língua seria mais relevante no seu contexto e por quê? Se não, por quê?
- As questões culturais, brasileiras ou do(s) país(es) de origem do(s) estudante(s), exercem algum tipo de influência no dia a dia da sala de aula? Comente. (Se possível, cite exemplos)
- Na sua opinião, quais saberes o professor precisa ter pra atuar com estudantes migrantes? (conteúdo, experiência...)
- A experiência fez com que você refletisse sobre a sua identidade de professor? Fez rever crenças e valores?
- Em algum momento os estudantes pediram para aprender algum conteúdo em específico?
- Como você vê a questão da motivação dos estudantes? Você precisou, em algum momento, utilizar alguma estratégia para mantê-los motivados?
- Como você avalia a autonomia dos estudantes? Fale um pouco a respeito.
- Você desenvolve(u) alguma atividade pensada especificamente para esse(s) estudante(s)? Comente.
- Quais foram os desafios que você enfrentou ensinando para estes estudantes? Fale a respeito.
- Com quem você dialogava para resolver as dificuldades? (professor e colegas professores, estudante(s) e escola)?
- Na sua opinião, qual era a visão do estudante sobre o processo de aprendizagem dele? Você se lembra de algum momento em que o(s) estudante(s) fez uma autoavaliação do processo de aprendizagem dele? Comente.
- Qual é a sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem do(s) estudante(s)? Eles conseguiram se desenvolver e alcançar os objetivos de aprendizagem?
- Qual era a visão dos seus colegas sobre o processo? Você recebeu *feedback* de colegas (professores, funcionários da escola ou outros observadores)?
- Como você avalia a experiência de ter um estudante internacional em sala? A experiência trouxe aspectos positivos? Comente.
- Você se sente preparado para atuar com estudantes migrantes? Há algo que poderia melhorar na sua capacitação?
- Há alguma informação ou comentário que queria acrescentar?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Projeto CAAE: 20695619.9.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 06 de novembro de 2019.

Participante voluntário: _____

Local de coleta de dados: entrevista *online*

Você está sendo convidado(a) a participar do levantamento de dados que servirão como fonte para a pesquisa da doutoranda Rafaela Pascoal Coelho. A sua participação não é obrigatória, podendo a qualquer momento durante a realização da pesquisa desistir e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com o CEFET-MG.

A pesquisa visa analisar o processo de capacitação e prática docente de professores de Língua Portuguesa da rede estadual de educação básica de Minas Gerais que lecionam para alunos estrangeiros falantes de outras línguas. Tendo em vista o fluxo migratório que o estado de Minas Gerais vem sofrendo, e a quantidade de estrangeiros e brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados matriculados nas escolas de educação básica, esta pesquisa busca identificar os processos de formação que envolvem a prática dos professores que lidam diretamente com estudantes falantes de outras línguas.

Sua participação na pesquisa consistirá em: 1) participar de uma entrevista com perguntas sobre sua formação e atuação; 2) autorizar a utilização dos dados coletados.

As informações fornecidas por você serão mantidas em sigilo. O seu nome não será revelado em nenhum momento, seja durante a realização da pesquisa ou durante a apresentação das análises.

A pesquisa poderá ter como benefício direto ao participante a possibilidade de participar em atividades de capacitação ofertadas futuramente pelo CEFET-MG que visam discutir as características específicas desta modalidade de ensino.

Como participante desta pesquisa, você pode sentir algum desconforto ao responder questões relativas à sua formação. Caso isso ocorra, você pode optar por não responder a qualquer uma delas. A pesquisadora se compromete a propiciar um ambiente com privacidade, silêncio e conforto, para que você se sinta à vontade. Se sentir-se desconfortável ou constrangido(a) por qualquer motivo, pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, quando assim desejar, informando sua desistência.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

-A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o

contrário;O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. - Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail xxxxxxxxxxxx⁷⁵ ou telefone (xx)xxxx-xxxx. Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador:

_____, _____ de julho de 2020.

⁷⁵ Dados pessoais – e-mail e telefone de contato da pesquisadora – que constavam no termo original assinado pelos participantes foram omitidos nesta versão publicada como Apêndice B do texto de qualificação.

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com Participante 1 – SRE Governador Valadares

1 – Fale um pouco sobre os perfis dos estudantes que você atendeu e do seu trabalho com estudantes migrantes.

Eu me formei em 2011 e havia um momento de oscilação no mercado de trabalho, aí, em 2012, eu comecei a atuar em uma escola estadual, mas foi no final do ano e não tive tanto contato com a sala de aula. Apesar disso, na faculdade, nos anos de 2009 e 2010 eu trabalhei no Centro de Práticas de Língua. Tinha um grupo de monitores, houve um processo de seleção, e aí tinha monitores de Língua Inglesa, de Língua Portuguesa... e com isso a gente atendia tanto universitários do Curso de Letras mas também fazia atendimento à comunidade. E eu tive algumas experiências, teve até uma experiência de um simpósio que nós apresentamos uma mesa redonda, em que nós recebemos alguns estrangeiros, na verdade, eram pessoas nascidas nos Estados Unidos mas que já moram em Valadares há algum tempo. Na rede pública, em 2013 começou a minha atuação. Eu trabalhei na ESCOLA 1⁷⁶ e lá eu tive uma aluna e o caso dela era o seguinte: ela tinha nascido nos Estados Unidos, estudado um certo período, até mais ou menos metade do Ensino Fundamental, os pais dela vieram para o Brasil e ela veio. A minha relação com ela, de início, eu fiquei um pouco assustado. Primeiro... Por quê? Até em relação à minha formação, porque eu nunca tive contato. Foi o meu primeiro contato mesmo com sala de aula, alunos, escola de rede pública. E na época eu dava aula pra ela de Língua Inglesa, aí eu me assustei. Mas eu fui percebendo com o tempo que a deficiência desses indivíduos, de modo geral, não era propriamente da língua, era mais uma dificuldade gramatical, até mesmo a questão de livros... eu tenho até exemplos de alunos que moraram lá, nasceram lá, mas chegaram aqui com muito sotaque porque os pais evitavam falar português dentro de casa. Depois eu comecei a trabalhar na ESCOLA 2, ali eu fiquei um tempo maior, fiquei uns 3 anos. E escola central, Rafaela... eu tenho uma colega, professora de geografia, que a gente conversava muito sobre isso... a gente tinha essa ideia, que escola central é muito bom, mas também é muito ruim. É muito bom porque você lida com vários alunos de várias regiões da cidade. Nos meus 3 anos na ESCOLA 2, 3 e meio, dentro de uma sala de aula, eu tinha alunos muito ricos, eu tinha alunos muito pobres, eu tinha alunos com inúmeras vivências, eu tive alunos que moraram nos Estados Unidos... e isso em Valadares, essa questão dos Estados Unidos, de jovens que nasceram nos Estados Unidos, isso é muito por causa da questão da imigração. Tanto que teve um ano que, durante uma feira cultural, eu convidei uma professora que trabalha na Iniciação Científica em uma universidade da cidade. Ela foi até a ESCOLA 2, deu uma palestra. Então eu tive alunos na ESCOLA 2 que os pais estavam nos Estados Unidos há 10, 15 anos, e que aqui no Brasil eram criados pela avó e viviam naquela esperança. Ano passado eu trabalhei na ESCOLA 3, e eu tive um aluno que era americano, nasceu lá, só que naquela crise de 2008, os pais vieram embora, trouxeram ele, só que quando a situação começou a melhorar, os pais voltaram e deixaram ele com a avó. E ele sendo americano, ele podia ir, mas não tinha com quem ir... e eu lembro que durante algumas reuniões de professores, conselho de classe, a gente citava muito o caso dele, porque a gente se compadecia da situação dele, porque ele vivia naquela esperança... “Eu já desisti disso aqui porque eu vou embora!”, mas ele não tinha uma previsão de quando ele iria embora. Enfim, são alguns casos assim.

⁷⁶Participante cita o nome de escola onde trabalhou, chamada aqui de ESCOLA 1 para evitar identificação.

2 – Você falou a respeito dos estudantes que ou nasceram nos Estados Unidos e vieram, ou foram para lá com os pais, cursaram parte da sua vida escolar lá e voltaram. Você tem algum caso de estudantes de outras nacionalidades, que não sejam filhos de brasileiros?

Não... de outra nacionalidade não. Eu cheguei a conhecer porque estudavam na mesma escola, mas não foram meus alunos. Foram chineses. Aqui em Valadares temos uma comunidade de chineses. Quando eu estava na ESCOLA 3, no ano passado... como eu fiquei muito tempo na ESCOLA 2, eu mantenho muita amizade com as pessoas, os funcionários de lá, e ano passado eu lembro que tinha acho que 2 alunos coreanos.

3 - Você atuou por quanto tempo com esse perfil de estudante?

Ah, eu trabalhei uns... acho que foram uns 3 anos, que foi o tempo que eu fiquei na ESCOLA 2. Ano passado eu tive esse caso desse aluno, mas só que graças a Deus ele conseguiu ir [para os Estados Unidos]. Ele fez 18 anos, aí a avó assinou pra ele e ele foi com a autorização mas sob custódia da aeromoça. Ele foi embora em junho ou julho.

4 – Todos esses estudantes você atendeu no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental também?

Só no médio. Eu tenho até um caso pessoal [RELATA CASO DE FAMILIAR NASCIDO NO EXTERIOR]

5 – Você realizou alguma especialização?

Eu comecei a fazer a especialização em PLE, que é uma área que me interessa, mas não tive oportunidade de retomar ainda.

6 – A rede de ensino estadual ofereceu algum tipo de capacitação específica para atuar com os estudantes?

Infelizmente não, Rafaela. Isso é um problema que eu via muito, cheguei até a verbalizar isso durante algumas reuniões de conselho de classe, reuniões de professores, módulo. Essas reuniões visavam muito falar sobre o aluno de baixo rendimento, criar estratégias para esses alunos. Em um momento eu cheguei até a verbalizar, falei assim: “Beleza! Esse aluno precisa de um reforço, mas e as outras realidades que nós temos aqui na escola, como os alunos que vieram de fora?”

Ah, desculpa! Você me perguntou sobre alunos estrangeiros, eu tive um aluno de Portugal, mas como a língua é, entre aspas, “a mesma”...

7 – Mas ele apresentava alguma dificuldade?

Eh, na escrita sim... mas até que na conversação era tranquilo... mas aí... [RETOMA A PERGUNTA ANTERIOR] não tinha ou um material, ou uma capacitação, e isso é uma deficiência que não é uma exclusividade desses alunos que vêm de fora, de um modo geral,

até mesmo do aluno que tem uma ótima nota, um bom rendimento, às vezes ele é deixado um pouco de lado e a atenção é voltada para aquele que não tem um rendimento tão bom.

8 – Você recebeu capacitação de alguma outra fonte, como ONG ou Universidade?

Não... coincidiu que em 2013 eu iniciei a pós-graduação em PLE e eu tive a oportunidade de conhecer diferentes materiais dessa área, aí eu cheguei a trabalhar com algumas atividades. Tem um livro didático, chama “Avenida Brasil”. Cheguei a trabalhar com algumas atividades, mas como nessa época eu trabalhava com Literatura em uma escola e Inglês em outra, e eu tinha uma carga horária semanal que era duas aulas semanais, Literatura eu tinha uma, ficava um pouco limitado, porque eu tinha que olhar a maioria, tinha que olhar aqueles... sabe quando você fica equilibrando pratos? Eu fiquei assim, mas cheguei a trabalhar com algumas atividades. Mas capacitação, não.

9 – Que tipo de capacitação poderia ser oferecida para quem está nesse campo de atuação?

Olha... se eu pegar a realidade valadarense, que isso é uma realidade, essa questão da imigração – a gente costuma falar que são os filhos do dólar, essas pessoas que estão lá há muito tempo [e tiveram filhos], e a própria universidade coordena um trabalho espetacular voltado pra essa questão do fluxo migratório – [propor] uma capacitação, até mesmo esse curso que eu tive que buscar fora de Português Língua Estrangeira, uma capacitação, talvez até uma pós-graduação nessa área faria muito mais sentido pra nossa região. Acho que foi até mais por isso que quando eu fui pra Letras eu foquei nessa área, é uma área que eu tenho interesse, vendo essa realidade. Quando eu tinha 17 anos, que eu estava no 3º Ano do Ensino Médio, pra mim, ir para os Estados Unidos - como milhares de pessoas já foram e, enfim, fizeram a vida - e entrar numa universidade, tinha o mesmo peso. Obviamente não fui, graças a Deus, fui depois, passeando... Mas, assim no ano seguinte eu entrei pro curso de Letras e, realmente, tem campo em Valadares. Essas pessoas precisam ser olhadas, essas pessoas precisam ser assistidas. Então acho que um curso, uma pós-graduação, uma especialização nessa área faria muito sentido.

10 – As escolas em que você trabalhou ofereciam algum tipo de ação de acolhimento pra esses estudantes ?

Não, o máximo de ação [de acolhimento] que foi realizada foi colocar esses alunos em turmas com melhor rendimento. Era uma forma de, talvez, dar um suporte, um apoio.

11 – E você recebeu apoio direto de alguém da escola?

Recebi. Tinha uma professora na ESCOLA 2 que me ajudou. Foi meu primeiro ano em sala de aula, ela me ajudou muito. Passou atividades, algumas estratégias. Sempre que chegava um caso assim, de aluno que tinha morado fora, ela falava assim: “Professor, não desespere, fica tranquilo. Tem essa atividade aqui, passa porque via dar certo”. E os conflitos que eu encontrava eram os mesmos do professor de Geografia, de História, de Biologia, de Física... até que essas matérias de exatas... exatas é um pouco mais universal,

né? Mas as matérias de humanas eram os mesmos conflitos com os quais a gente se deparava.

12 – E quais eram esses conflitos?

Na área de Línguas – Inglês, Português e Literatura - era muito a questão de escrita, conjugação verbal, questões gramaticais. Aí quando entra na Literatura, aí já pega Geografia, História, porque muitos não tinham uma noção do contexto histórico. Mas eu acho que é um pouco também a questão da falta do conhecimento prévio, eles não conheciam muito da realidade do Brasil, enfim.

13 – E você, enquanto professor, quais problemas enfrentava?

No início eu fiquei bastante perdido. Não sabia... dava vontade de correr. Obviamente, contexto nenhum é homogêneo, mas com o tempo a gente vai aprendendo a criar estratégias. O meu grande medo era cair no que eu critiquei um dia, numa reunião de professores – era eu olhar aqueles outros e, sem querer, excluir essa realidade. Quando eu estava professor de Inglês, eu usava esses alunos a meu favor. Como eu já sabia que talvez seria uma atividade que eles terminariam primeiro, aí eu sempre dava atividade em dupla, aí colocava eles pra fazer atividade com um aluno que tinha um rendimento mais baixo, fazia eles se sentirem úteis, como se fosse um mediador entre os colegas e o professor.

14 – E como que era a relação entre a família dos estudantes e a escola?

Eles participavam. Essa primeira aluna que eu tive, eu dei aula pra ela na ESCOLA 1, a mãe dela era muito engajada até mesmo porque sabia que ela tinha vindo dos Estados Unidos, tinha nascido lá, a mãe era muito engajada. De um modo geral eles eram... salvo algumas exceções, como é o caso do aluno que os pais estavam nos Estados Unidos, nunca tive contato com os responsáveis. Mas de um modo geral, eles tinham um certo interesse. Não eram todos.

15 – Mas você vê alguma diferença no desempenho do estudante que a família está mais presente na escola?

Sem dúvida, sim. E de um modo geral também é assim. Os alunos que os pais tinham interesse eram melhores... eu cheguei a receber pais fora de um horário marcado, como uma reunião... às vezes uma janela, entre um horário e outro, que eu estava na sala dos professores para cumprir módulo, cheguei a receber pais para saber como era o rendimento dos alunos. E esses alunos que os pais não procuravam, eu falo mesmo desses casos de alguns estrangeiros, ou que moraram lá, tiveram essa vivência lá [Nos Estados Unidos], não tinham um rendimento tão bom. Que é o caso desse [aluno do ano anterior]... eu tô focando muito no caso da minha primeira aluna e desse, que era muito inteligente, muito inteligente, mas ele tinha um desinteresse... eu não sei, às vezes eu sentia que ele não se sentia desafiado, sabe? É uma impressão minha.

16 – Alguma vez, sentindo esse desinteresse dele, essa falta de motivação, você fez algum tipo de atividade para tentar mantê-lo motivado?

Sim, eu cheguei a trabalhar com... desde 2015, eu sempre faço isso: chega determinado período do ano, eu converso sempre com o professor de História, de Inglês, Sociologia, e eu trabalho com eles no quarto bimestre questões como movimentos de direitos civis, e eu sempre foquei nos movimentos de direitos civis nos Estados Unidos. Trabalhava Rosa Parks, trabalhava Martin Luther King, trabalhava todo esse contexto, os Panteras Negras, a marcha sobre Washington, o discurso do Martin Luther King. Cheguei a passar alguns documentários, como “A 13ª emenda”, ou então filmes como e “Selma”, com essa expectativa de criar uma consciência político-social e trazê-los [pra essa realidade]. No caso desse aluno mesmo, eu pensava o seguinte: bom, eles são americanos, mas não vivem lá. Então talvez seria uma ideia de trazer uma consciência política pra eles: “Poxa vida! Qual que é o meu lugar no mundo? Eu nasci em um país que tem essa história, mas aqui no Brasil, onde eu vivo, também tem situações parecidas”. Então eu sempre tentei fazer esse trabalho interdisciplinar com o professor de História, com o professor de Inglês pra gente despertar essa consciência e tentar criar algum tipo de autonomia neles.

17 – E em relação à autonomia? Eles buscavam maneiras de estudar?

Alguns, igual à primeira aluna que eu tive. Eu tive dois casos muito específicos de alunas que nasceram lá [nos Estados Unidos], vieram embora com os pais, mas aqui os pais decidiram não colocar na escola, então, além de serem estrangeiras, era um caso de educação domiciliar. Quando vieram embora, aqui ficaram um período de alguns meses, um ano, em educação domiciliar. Aí, eu vou te falar a verdade, aí eu sofri um pouco. Porque já era um caso assim que era um aluno estrangeiro, um aluno que tinha nascido fora, e ainda a questão da educação domiciliar. E vou te falar, Rafaela! Essas duas alunas eram excelentes. Na sala de aula, eu olhava, sabe, assim, eram melhores do que quem estava ali a vida inteira, o que é um caso de engajamento da família e um caso também de autonomia.

18 – E aconteceu de um aluno solicitar alguma coisa em específico que gostaria de aprender?

Não, não que eu me lembre. Situações específicas pontuadas, não.

19 – Pra você, enquanto professor, é necessário saber uma língua estrangeira para poder atender bem a esses estudantes, ou não?

Se souber, facilita, mas não vejo... eu até vi isso na pós-graduação, logo nas primeiras aulas, mas não há uma necessidade não, de você aprender uma língua estrangeira, por exemplo o Inglês, que é uma língua de mediação pra poder ensinar a sua língua. Não é necessário, mas se tiver, facilita.

20 – As questões culturais dos países de origem e as questões culturais do Brasil têm alguma influência no dia a dia da sala de aula?

Ah, sim... você quer uma coisa que é [de expressão cultural]: vestuário. A maioria dos meus alunos que vieram de lá [Estados Unidos], que moraram lá ou nasceram, eles iam pra escola, assim, parecia que eles estavam indo para uma escola americana. Quando tinha algum evento, igual teve um festival de Inglês... eu lembro que teve um festival de Inglês que eles [usaram]... aqueles blusões de basquete, sabe? Aquelas bermudas largas, grandes? Eu tive um aluno que era assim, ele pegou o uniforme, porque do uniforme, só a blusa que era obrigatória. Ele comprou uma blusa maior, e ele é magro, comprou uma blusa que serviria pra mim, ele usava aquele blusão e uma bermuda larga. Aí mesmo é que eles mostram a força da cultura. Eles fizeram uma apresentação de algumas performances daquele seriado *Glee*, que “é” Estados Unidos... você pode ver em qualquer parte do mundo que você não vai associar a outro país que não Estados Unidos. Eu percebia muito isso. Mas fora o vestuário, eu via muito pouco algo que me associava à cultura, só quando eram situações como Festivais, Feira Cultural, Feira de ciências...

21 – Quais são os saberes que o professor que atua com alunos migrantes precisa ter?

O professor, para trabalhar com esses alunos... primeiro, eu acho que quando eles chegam à escola, eu acho que eles deveriam ser encaminhados para algum tipo de atendimento específico, como se fosse tipo um teste de nivelamento.

22 – De Português ou de tudo?

Eu falo de Português porque é minha área, mas talvez de tudo. [RETOMA A PERGUNTA ANTERIOR] E o professor precisa, primeiro, estar ciente de que é mais uma realidade dentro da sala de aula, que vai ter a questão cultural, a questão linguística que pode ser um dificultador, mas às vezes não, porque muitos, também, os pais fazem questão de ensinar português, falar Português em casa. Mas basicamente o professor precisa saber das diferentes realidades que ele vai encontrar ali. Não é uma situação assim, de outro mundo, mas em um primeiro momento dá um choque. Mas eu acho que pra Valadares, especificamente pra Valadares, já não é algo que choca tanto. Eu estava conversando com um amigo meu, ele mora no Rio [de Janeiro], e ele tem alguns conhecidos que moram em Ipatinga, e esses conhecidos falaram pra ele que aqui em Valadares tem muito [emigrante], então a fama [ideia] que ele tem de Valadares é de gente que vai pros Estados Unidos. E quando eu falei com ele que é difícil encontrar um valadarense que não conhece alguém que esteja nos Estados Unidos, ele meio que... “Como assim?”. Porque isso é parte da identidade valadarense, e realmente é difícil encontrar uma pessoa que ou não esteve, ou não conhece alguém que esteja [nos Estados Unidos]. Mas acho que assim, se choca, não deveria chocar, essa realidade.

23 – Essa experiência fez com que você refletisse em relação à sua identidade como professor, ou com que você revesse um valor ou uma crença que você tinha antes?

Sim. Quando eu fui pra Letras em 2009, eu fui focado nessa área: Português para Estrangeiros. 4 anos depois, eu tive a minha primeira experiência. Foi um choque, mas

depois eu fui aprendendo, fui criando mais interesse por essa área, de ensinar língua portuguesa para um estrangeiro. Tratá-la como uma língua estrangeira mesmo. Tanto que esse projeto interdisciplinar que eu falei [de movimentos civis], surgiu a partir dessa minha experiência. Então, hoje, eu até gosto. Quando eu chego em uma sala de aula que eu vejo que tem um aluno que morou fora, eu já chego perguntando: por quê que você veio embora? Como um quebra-gelo. Eu até gosto.

24 – É comum que os estudantes façam uma autoavaliação deles? Qual a visão que eles têm sobre o processo de aprendizagem?

Eu não sei se eles chegam a fazer essa autoavaliação não. O que eu, enquanto professor percebo, e já notei em alguns que eu pude acompanhar, dar aula no 1º [Ano] e no 2º [Ano], e no 3º [Ano] não ser meu aluno, mas estar [matriculado] na mesma escola em que eu trabalho, é que no começo eles são muito contidos, então eu vejo uma evolução social muito grande. Eu tive uma aluna que no 1º Ano era muito quietinha, e quando ela chegou no 3º Ano ela já era assim, quase que popular. Então, assim, eles conseguem ter essa quebra, essa evolução social é grande. O que não tem menos valor do que aprender um tempo verbal. Então eu percebo isso, essa evolução social.

25 – Seus pares fazem uma avaliação da evolução do estudante?

Fazem. Eles têm essa mesma percepção quando acontece. Eu tive um aluno em 2017 que era aquele menino assim, do estilo que eu te falei. Toda aula parecia que ele estava indo pra um ginásio assistir a um jogo de basquete, pelo vestuário dele. Eu lembro que era aula dia de sábado, reposição, não dava ninguém na sala de aula, ele tava lá. Ele era muito caxias, muito estudioso, engajado no esporte... participava do time de basquete da ESCOLA 3... quando teve um projeto de Educação Física da escola, ele participou. Eu percebia muito isso, o comentário que dava, que nós fazíamos enquanto professores, era do interesse. Desde o 1º Ano, ele dava o retorno, ele tinha o interesse, ele sabia onde ele queria chegar. Eu tive a sorte de só lidar com professores que, quando a gente encontrava essas situações, a gente tentava fazer algo em conjunto. Às vezes, um dando dica pro outro “ele tá com dificuldade aqui”. Quando eu dava aula para esse aluno, eu dava aula de Inglês, e a professora de Português me procurou para resolver uma dúvida gramatical. Então eu sempre tive a sorte de trabalhar com colegas que se apoiavam e davam suporte.

26 – Como você avalia a experiência de ter alunos migrantes em sala? Essa experiência trouxe aspectos positivos para você?

Ah, trouxe! Trouxe porque eu pude vivenciar um pouco do que eu almejei lá, quando eu resolvi entrar na Letras, de trabalhar com estrangeiros, saber quais são as dificuldades deles. Interessante que, quando eu comecei a pós-graduação, logo eu tive que interromper, mas a experiência veio depois. Hoje eu tenho uma bagagem, uma pequena experiência em trabalhar com estrangeiros, nessas condições, de alunos que nasceram lá [nos Estados Unidos], enfim. Sem a pós-graduação, talvez eu só tivesse essa experiência depois de terminar a especialização. Enfim, talvez hoje eu tenha mais interesse ainda em retornar pra essa área.

27 – E você se sente preparado?

Sinceridade? Eu acho que a gente nunca tá preparado. A gente se prepara quando a gente encontra a dificuldade. Quando eu me deparo com a dificuldade, aí eu vou buscando estratégias, vou buscando o que ele sabe, o que ele não sabe, onde [o que] eu preciso trabalhar. Igual essa estratégia de usá-los a meu favor em sala de aula. Mas teve outras situações em que eu via que muitas dificuldades eram dificuldades gramaticais, era uma dificuldade de língua. Mas eu acho que preparado... eu me preparo quando eu me deparo com o problema., eu me deparo com o conflito. Eu não me sinto seguro pra falar assim: estou preparado... não. Conheço bem a dificuldade, aí eu me preparo.

28 – O que poderia melhorar na formação e dos professores de língua para atender a esses estudantes?

Em relação aos professores de línguas, me incluo nesse grupo, falta uma capacitação, uma especialização, falta, talvez, um intercâmbio cultural. Aqui em Valadares, como eu falei, a gente tem essa realidade dos Estados Unidos, mas tem também um número grande de asiáticos, e eu acho que a situação dos asiáticos é ainda mais complicada, porque cada vez mais eu sinto que eles estão isolados, ilhados. Em todas as escolas que eu trabalhei, eu não me lembro de ter um asiático, e olha que tem uma comunidade de asiática em Valadares, ou coreanos, ou chineses, com comércio, várias lanchonetes no centro de Valadares. O único contato mais próximo que eu tive com asiáticos foi em uma programação da igreja, uma mãe com dois filhos começaram a frequentar.

29 – Você suspeita que eles não estão matriculados, ou estão matriculados em escola particular, ou estão matriculados e a escola não dá conta?

Eu não sei, acho que pela falta de contato. Como eu falei, das escolas que eu passei, eu não me lembro de ter um aluno na escola [que fosse] coreano. Eu suponho que eles estejam, de duas uma: ou em escolas particulares, ou em educação domiciliar. Eu conheço um que está na universidade cursando medicina, mas na Educação Básica não conheço, eu sinto que eles estão ilhados.

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com Participante 2 – SRE Coronel Fabriciano

1 - Fale um pouco sobre os perfis dos estudantes que você atendeu, se foram estrangeiros, se foram brasileiros nascidos no exterior. Quantos e em que condições você atendeu esses estudantes.

Como eu trabalho com um público diversificado, desde a educação infantil até o 9º ano, eu sempre trabalhei com as duas maneiras: com crianças que nasceram fora e vieram para cá e também com crianças que foram para lá e depois retornaram. Trabalhei na educação infantil, principalmente na parte de alfabetização, que é o atual 2º período. Trabalhei do 1º ao 5º ano também com alguns estudantes assim, e do 6º ao 9º ano recebi mais alunos que vieram de fora, já saíram daqui alfabetizados, foram morar fora e depois retornaram para o Brasil, onde teve um grande choque cultural e um choque curricular muito grande, porque o nosso currículo é muito diferente do currículo de lá. Enquanto o currículo daqui tem toda essa divisão, pelo que eu percebo, de matérias, lá eles têm educação integral, sendo que um horário é voltado para as matérias, como nós, e o outro período eles ficam tendo como se fosse aquelas aulas práticas, a parte do esporte, a parte manual do artesanato, essas coisas que aqui a gente não tem. Então, o que acontece, eu não sei dizer se o nosso currículo ficou pobre com relação ao deles ou o deles é pobre com relação ao nosso. Fica uma grande dúvida.

2 - Quais as maiores dificuldades que você enfrentava com esses estudantes em sala de aula com relação à Língua Portuguesa?

Nossa, acima de tudo os falsos cognatos. Porque como a nossa língua tem o mesmo tronco linguístico, o quê que acontecia: às vezes o menino lia uma palavra, achava que era o mesmo significado da outra, e não era. No momento eu não me recordo algo para te dar de exemplo, mas.. os falsos cognatos, a questão da gíria, sabe? Por exemplo, você dá uma tirinha pro menino interpretar, pra nós tem graça, devido às vezes à gíria regional, devido ao contexto que a gente tá vivendo, e o menino não compreende, tem essa grande dificuldade. Uma outra dificuldade que eu peguei foi do aluno da alfabetização. Quando chega pra gente alfabetizado lá, que ele aprendeu a língua materna de lá e os pais são brasileiros e vêm pra cá, para o menino aprender a falar o Português é muito complicado, porque nós somos um povo que tem uma linguagem muito rápida, muito acelerada e como a nossa língua o tempo todo vai se reduzindo, quando o menino consegue falar, por exemplo “mamãe”, daqui a pouco já tá chamando a mãe de “mã”. Então essa redução pra eles é muito complicada, as nossas gírias pra ele são muito complicadas, então assim, eles passam apertado, muito apertado com isso.

3 - Você recebeu algum tipo de capacitação oferecida pela rede estadual para atuar com estes alunos?

Não, nenhuma. Os alunos caem pra gente de paraquedas, é igual à inclusão do aluno especial na escola, eles caem de paraquedas e a gente tem que se adequar da melhor

maneira possível para o aluno. Por exemplo, eu estou efetiva na ESCOLA 1⁷⁷ há 5 anos, mas antes eu trabalhei 10 anos na ESCOLA 2, que são escolas vizinhas na região e o mesmo nível de alunos. Era assim: o menino chegava, a secretária vinha com o currículo e explicava que o aluno estava vindo de outro país, por exemplo Itália, Estados Unidos, Portugal... e falava com a gente assim: “olha, agora eu vou ter que fazer um milagre com relação às notas”. Geralmente ela esperava acontecer o bimestre aqui pra fazer uma adaptação das notas dele dos bimestres anteriores, porque não são as mesmas matérias, e nós professores tínhamos que fazer milagre. Quando você tem uma família companheira, uma família que quer ajudar, geralmente os pais vão atrás de um professor particular, de um professor de língua, tem a família ali por trás, é mais tranquilo. Agora, quando você não tem, eu fico com dó da criança porque por mais que você tente, o governo não tem, é, como é que vou te explicar? [O governo] não tem nada pra oferecer pra essa criança de apoio... ele não tem... igual, a criança que tem necessidade especial, tem um Professor de Apoio. Esse menino [Estudante internacional] não recebe esse professor de apoio de língua, vamos dizer assim, um tradutor, intérprete, ele não recebe... aí ele passa apertado.

4 - E você recebeu algum tipo de apoio de alguém específico na escola? De um coordenador, um diretor, um colega?

Ninguém [ajuda]. O coordenador tenta, coitado, ali, mas é você com você mesmo. Porque é uma situação que dentro de linhas gerais ocorre pouco, bem pouco, mas ocorre. Por exemplo, entre 2016 até esse ano de 2020, na ESCOLA 1 eu recebi apenas dois alunos que vieram de outro país pra cá.

5 - De onde eles vieram?

Um foi de Portugal e o outro foi dos Estados Unidos. Então, assim, são casos pontuais, então pro governo, não convém investir nisso. Mas acontece, e quando acontece, a criança passa apertado.

6 - Você recebeu apoio de alguma ONGs, alguma Universidade, alguém que tentou colaborar com essa demanda?

[Não recebi] Nada [de apoio]. Nada... mas eu acredito que seja pelo seguinte: como é uma escola dita escola-modelo.... Porque que ela é dita escola-modelo? Ontem tivemos uma videoconferência e estamos nos adequando a essa realidade da pandemia. A gente corre atrás por nós mesmos. A gente dá os pulos da gente.

7 - Os professores?

É! Eu ainda tenho uma sorte que eu tenho [dá detalhes familiares sobre parentes próximos que moram fora do país não transcritos para não possibilitar identificação] então com essa experiência pessoal minha, eu já sei mais ou menos onde eu vou focar, o que é que eu vou fazer e tudo mais. O quê que geralmente eu faço? Eu tento não cobrar deles a parte gramatical e eu tento focar mais a parte de interpretação textual, da linguagem, porque é o

⁷⁷Participante cita o nome da escola em que trabalha atualmente, chamada aqui de ESCOLA 1 para evitar identificação.

que eles vão precisar no cotidiano, né? Mas assim, específico de alguém me ajudar não, não mesmo.

8 - Então a escola não tem nenhuma ação de acolhimento para esse estudante? É só a secretária que chega e fala: “tá vindo de fora”?

Isso... tá vindo de fora!

9 - Você falou em relação da importância da comunicação da família do estudante com a escola. Como que você vê, de maneira geral: é mais comum que eles se preocupem ou mais comum que eles não se preocupem?

Ai, Rafaela, depende... a minha realidade é a seguinte: eu trabalho com uma classe média, média alta aqui em Ipatinga, né? [A escola] É pública, mas é essa classe. Geralmente, esses pais se preocupam muito. É o que eu te falei, se a gente solicita: “olha, tenta um curso assim pra ele, de alguém assim, alguém assado”, uma pessoa que a gente sabe que dá certo, esses pais se dispõem a pagar, se dispõem a correr atrás. Aí, lá na ESCOLA 3 (municipal), que eu trabalho, que eu já tive esse caso também, eu já tive 2 alunos que vieram do Chile... como diz: “é basicamente a mesma língua, mas não é”, a família já não se preocupou tanto. Então eu acredito que isso vai muito da questão social da família e de como a família encara a educação, porque, por exemplo, na ESCOLA 1, as pessoas preocupam muito, lá na ESCOLA 3, tenho a maior dificuldade.

10 - Você acha que conhecer uma Língua Estrangeira é necessário para poder atender esse tipo de público?

É. Muito necessário!

11 - Qual língua no seu caso?

O Inglês. [Dá detalhes sobre a relação com a família mediada pela língua inglesa]

12 - E isso faz diferença no seu dia a dia na sala de aula?

Faz.

13 - Como que você usa a Língua Inglesa com seus estudantes, assim, nesse contexto?

Olha, Rafaela, eu primeiro tento ver de onde que ele veio, geralmente ou é Portugal, ou Estados Unidos, né? Então, quando é o norte-americano, que eu sei que se eu colocar com ele a palavra “tal”, ele vai compreender, vai dar aquele clique pra atividade, eu jogo isso com ele, aí eu faço aquela bagunça do Português com o Inglês, aquela salada mista, eu falo com ele: “olha! Presta atenção! *Is this!*” E ele: “Ó!”, Entendeu? É coisa assim, tem que ver a situação acontecendo, sabe? Agora, o [estudante] português, lá mesmo... os falsos cognatos... não é falsos cognatos... as palavras que lá tem um significado e aqui tem outro, às vezes nos colocam em situações constrangedoras né... até eles compreenderem, porque às vezes por mais que o pai e a mãe falam com eles, às vezes eles soltam assim na

sala de aula: “ah, o meu telemóvel.”, que é o aparelho celular, às vezes soltam assim.. como é que é... o controle remoto tem um nome tão engraçado... não é controle, tem um outro nome... vai e soltam essas palavras os colegas acabam, assim sem, compreender, aí ele mostra e “ah, é isso!”... é muito engraçado, essa riqueza da nossa língua é muito gostosa.

14 - E você acha que as questões culturais, tanto dos estudantes que vêm dos Estados Unidos quanto e de Portugal e outros países, quanto as questões culturais do Brasil elas têm alguma influência no dia a dia da sala de aula?

Têm. Porque, por exemplo, lá nos Estados Unidos, o que eu percebo é que os estudantes, eles são mais é... não é que eles são mais organizados e nem disciplinados... eles compreendem melhor a questão da disciplina. Por mais que você esteja na sala de aula batendo papo com eles, discutindo um a ideia e tal, na hora que você toma uma atitude mais rigorosa, eles compreendem. Geralmente os alunos europeus também são assim, agora, por exemplo, os que eu te falei que eu tive do Chile, não! E os nossos alunos brasileiros, eles são mais indisciplinados. E isso tem tudo a ver com o aprendizado, querendo ou não, né? Se tem uma organização na sala e ali você está conduzindo a conversa para um lado, se o aluno tira aquele ritmo da conversa e lança para uma outra questão às vezes de brincadeira, você perde todo o fio da meada do que você estava fazendo.

15 - E um professor que trabalha nesse contexto, com todas essas questões, quais são os saberes que ele precisa ter para poder lidar com essas questões culturais pra poder lidar com a questão do ensino, da aprendizagem do estudante?

Oh, Rafaela, eu acho que o principal saber que o professor tem que ter hoje em dia pra qualquer situação é a empatia. Por quê? Porque você tem que pensar o seguinte: você tá recebendo um adolescente, uma criança, que tá vindo de uma outra situação, que ali ele largou amigos, ele largou uma história, ele deixou pra trás um monte de coisa que ele vai recomçar aqui agora. Então você tem que ter toda essa empatia primeiro para recebê-lo, para abrigar, para colocar ele dentro ali daquele novo grupo que ele vai fazer parte, e ele já vai ter aquela dificuldade da língua, então você tem que ter toda essa empatia primeiro com ele.

Tecnicamente falando, a gente tem que conhecer um pouco de uma outra língua. Se tivesse como a gente conhecer um pouco da língua da qual ele tá vindo pra poder tentar levá-lo, igual eu te falei, aquela bagunça do Português com o inglês, tentar encaminhá-lo, até ele poder entrar novamente, até ele conseguir entrar na nossa língua, na nossa linguagem, compreender o nosso contexto, compreender as funções da linguagem conosco seria bacana o professor ter essa compreensão de uma outra língua.

E também a questão da didática. Ele estar preparado, assim, pra usar as diversas formas didáticas que a gente tem hoje em dia, por exemplo, um *WhatsApp* pra ele se comunicar com o menino. Às vezes aquele menino que chegou pra ele é muito bom em mexer nas tecnologias e ele pode dividir isso com ele, dividir isso com a turma, então aproveitar desse adolescente, dessa criança o que ele tem de valioso pra poder dividir e junto disso aí

englobando com ele a questão da linguagem, porque, por exemplo, se eu gosto muito de mexer numa rede social, eu vou ter que saber aquilo ali nessa língua nova, então pra ele vai ser muito interessante, aproveitar essas outras alternativas que a gente tem.

16 - Essa experiência de atuar com estudantes que vieram de outro país, ela te fez rever a sua identidade enquanto professora? Talvez uma crença, um valor que você tinha e depois dessa experiência você passou a ver de outra maneira? Alguma coisa da sua atuação mesmo, ou do seu papel enquanto professora.

Aí você pegou uma pessoa que é... eu sou meio assim, eu comecei muito jovem na educação, eu comecei com 18 anos. Dei aula para [PESSOA QUE INDICOU O CONTATO DA PROFESSORA] eu tinha 19, então eu comecei muito jovem. Eu tô com 42, mês que vem faço 42 anos, já são vinte e tantos anos na sala de aula, eu nunca parei no tempo, sabe? Eu sempre fui assim, fui caminhando junto, e eu tenho uma mente aberta pra muitas coisas? Eu sou aquela professora brava, mas que os meninos têm coragem de vir me contar coisas que eles não contariam pros pais, por exemplo, a questão de sexualidade mesmo, eu tenho um monte de aluno homossexual que não conta pros pais, mas chega pra mim, me conta, e fala assim: “ai, professora, como eu queria que minha mãe tivesse sua mente!”. Sabe, assim... rever padrões, e tudo quanto há, eu não me encaixo muito nisso não... mas eu vejo que eu preciso melhorar a minha língua estrangeira, porque, como eu trabalho só com o Português, de certa maneira eu me aprisionei nisso. E às vezes eu tento manter uma outra conversação em inglês com outra pessoa, às vezes uma coisinha ou outra me agarra, porque o quê que acontece, a gente pensa em português, então quando eu vou fazer esse exercício de manter um diálogo em inglês de novo, pra eu pensar naquela palavra que eu não uso há muito tempo e tal, aí eu fico, sabe, agarrada naquilo. Nessa questão de mudança enquanto pessoa não, mas enquanto profissional sim, eu vejo que tenho que melhorar um pouco mais o meu inglês, pra quando eu tiver em certas situações, que eu sei que aquele menino veio dos Estados Unidos, ou que teve um inglês mais fluente que o português, pra eu poder utilizar disso.

17 - Em algum momento esses estudantes chegam pra você e pedem tópicos específicos? Eles têm uma demanda? Por exemplo, “professora, eu preciso aprender isso porque eu não consigo fazer”.

Então, é tão engraçado. Eles precisam... o que eu percebo é que ninguém chega e pede. O que eu percebo é que quando a gente começa a estudar inglês lá no primeiro aninho de escola particular, a gente não aprende cumprimentos, cores, números, e tal? Eu vejo que às vezes eles tinham necessidade disso. Sabe, aquele básico ali? Porque eu vou sair pra comprar um pão... pão em inglês é *bread*, você chega aqui tem pão de sal, pão de doce, pão tatu, pão de não sei o quê, entendeu? Eles precisam, às vezes, eles não pedem, mas eu vejo que eles precisam desse básico que a gente aprende quando tá aprendendo a língua deles, principalmente o inglês. Igual Minas, Minas tem uma gama de coisas que a gente fala, que a gente brinca que é o mineirês que deixa eles louquinhos, as regionalizações... às vezes na minha região é de um jeito, na sua é de outro, é bolacha ou é biscoito? Eles precisariam... eu vejo por essa experiência, que eles precisariam disso... desse basiquinho todo aí, como a gente pega lá no inglês. Porque se for ensinar eles a colocar igual a fórmula pra fazer uma oração em inglês básica: sujeito, verbo *to be*, verbo principal e o

complemento, aqui não tem jeito... aqui a gente inverte a ordem da frase e tudo quanto há, não tem essa fórmula, mas o vocabulário básico para eles, de coisa básica, seria bastante interessante.

18 - E como você sente a motivação deles? Você acha que são alunos motivados que tem objetivos de aprendizagem ou sente que estão na sala mais por estar?

Aí vamos dividir. A criança, ela quer aprender, então como lá a gente tá aprendendo coisas básicas mesmo como formas geométricas, cores e tal, ela tem essa vantagem. O adolescente é complicado, porque quando o assunto é do interesse dele, ele te enche a paciência até ele aprender. Quando não é do interesse dele, não tem um santo no planeta que faz ele querer aprender. E como se trata de... igual eu te falei, eu preocupo mais com texto e interpretação, quando é um texto que é mais voltado pro interesse deles, geralmente voltado pra redes sociais e pra tecnologia, beleza. Aí você põe um texto informativo, melhor você desistir, sabe? Não chama atenção. Ou então às vezes o texto aparece com muitos vocábulos que são conhecidos dele, às vezes da outra língua, ótimo. Aí você coloca, por exemplo, um texto da nossa literatura, vamos colocar um Ariano Suassuna com “O auto da Compadecida”, esquece. Então é muito complicado.

19 - Então você acha que a motivação está relacionada a essa facilidade ou não com questão da língua.

Tá relacionado, bem relacionado, com relação à língua, com relação às tecnologias, né, que é o que mais chama atenção deles, às vezes com os jogos. [faz relato sobre experiência pessoal da filha que quer aprender Japonês]. Se tem a ver com a tribo deles, eles vão atrás, mas se não chama atenção, esquece, não querem saber não.

20 - No caso de um estudante que vem dos Estados Unidos e aparenta não estar tão motivado assim, você já usou alguma estratégia pra ele se sentir mais motivado, ou você só respeita o momento e espera?

Teve um aluno na escola particular ainda, que eu trabalhava em uma escola particular, eu dava aula de redação, ele tinha uma veia voltada pra escrita. Ele me trouxe uns escritos... vamos dizer assim, que ele estava traduzindo o que ele estava escrevendo. Gostei muito! Então, como era aula de redação, eu peguei esse lado aí dele e fui lançando ele pra literatura no Brasil. Eu vi que a escrita dele era muito assim, muito voltada pra questão do Érico Veríssimo, e comecei assim: “o que é que você acha de ler isso aqui?”. Inclusive emprestei o livro pra ele e tal. Motivou bastante e a linguagem dele fluiu muito com isso, foi melhorando. Mas aí tem aquela questão: foi um público de escola particular, que era pequena, né? E os alunos, a própria turma acolheu ele bastante, então essa questão do acolhimento conta muito. E como eu percebi essa questão da literatura nele, então eu fui ali, e era uma turma toda que gostava muito de ler e de escrever, então foi muito prazeroso. Esse menino, assim, se eu não tô enganada, ele fez Direito depois, aqui no Brasil, e veio dos Estados Unidos.

21 - E os estudantes da escola pública têm uma certa autonomia em relação à aprendizagem, buscam materiais, buscam informação, ou na média não, eles só fazem o que está na sala de aula mesmo?

Olha, é aquilo que eu te falei: família. Se a gente deixa por conta deles, não vai. Aí, geralmente tem todo esse problema da linguagem, e tal, a gente chama a família, conversa, aí a família, se ela tá preocupada, corre atrás junto com ele. Por mais que o menino não queira, ela corre atrás e faz com que ele deseje aquilo ali. Mas quando não tem esse apoio da família, é isso aí que você falou, não vai não, não acontece, fica paralisado ali e às vezes acaba, assim, até mesmo tendo evasão escolar, sabe? O menino some e aí a gente não sabe. Geralmente, quando acontece uma evasão na ESCOLA 1 ou ESCOLA 2, que são as que eu trabalhei mais tempo, as estaduais, os pais leva pra rede particular, aí não é evasão, faz uma troca da rede, mas quando é de uma escola mais periférica é evasão mesmo, não volta pra escola e não está nem aí.

22 - Imagino que você trabalhe em uma sala com mais de 30 alunos. Você, pensando nesse estudante, elabora atividades específicas pra ele ou tenta elaborar um plano de aula que seja inclusivo pra ele também?

Rafaela, eu tenho 35 alunos, uma média de 35 alunos em sala ou mais. Quando são atividades de texto e interpretação eu deixo ele ali incluso junto com a turma. Então, quando eu vejo que ele tem dificuldade eu chamo na minha mesa, ou então é um aluno mais tímido, mas ele já criou laços ali com outro aluno, eu deixo eles ali à vontade pra trocarem ideias e tal. A questão gramatical, aí você pegou mesmo. Eu já sento com a minha pedagoga e falo com ela o seguinte: “olha, eu tô trabalhando com os meninos oração subordinada substantiva, pra quê que isso serve na nossa vida?” Pra nada. A gente sabe que não serve pra nada. Mas eu tô trabalhando isso com o 9º ano. O Fulano de Tal que chegou, ele não tem noção, às vezes, da linguagem. Eu não vou cobrar isso dele. A prova dele ele vai receber, ele vai ver aquilo ali na prova dele porque eles não imprimem [prova] diferente, mas eu não vou avaliar isso na prova dele. Eu vou avaliar dele texto e interpretação. Eu foco esse aluno no texto e interpretação, porque se eu for parar pra preocupar com gramática com ele, Rafaela, eu vou deixar ele louco. Ainda mais 8º e 9º ano. Por exemplo, quando a gente pega ali estrutura e formação de palavras... nossa, coitado! Radical, vogal temática, vogal de ligação... então, assim, eu foco nisso. Atividade pra ele assim, diferenciada não, não porque eu foco no texto e interpretação porque eu vejo que é o que ele precisa. Pelo menos com essa experiência que eu estou tendo, é que ele leia, compreenda e ele tenha resposta para aquilo ali. Gramática, a gente tem a parte gramatical mas a gente sabe que ela é mais pra quê? Pra um concurso, é mais pra você saber fazer um texto coerente, escrever um texto coerente, mas pra ele mesmo, pra esse aluno que veio de fora, necessidade é zero. Então isso aí realmente eu tiro da vida dele. Agora uma coisa que eu faço questão que eles façam sempre é ler. Eu sempre deixo assim, o meu trabalho bimestral é um livro. Aí, conforme a temática que eu tô trabalhando eu escolho. Sem a literatura eu não deixo. Aí é onde eles encontram a dificuldade. Por que? Pra ler os nossos autores, às vezes.. por exemplo, eu dei esse ano “O auto da Compadecida” pro 8º ano. É muito regional, você tem que saber da nossa religião e tudo quanto há. Vai ser difícil pra ele? Vai. Mas já que eu estou inserida aqui dentro do país, eu tenho que começar a conhecer a cultura. Então uma coisa que eu não corto é isso.

Gramática eu tiro. Agora, ortografia não, ortografia, por exemplo o uso dos porquês, mal com L mau com U, mas e mais, em fim separado enfim junto.. isso aí se tá ali, no momento, eu trabalho junto com ele e geralmente é a pessoa que tem mais dúvida, né, mas a gramática eu deixo pra lá. Não perco tempo com ela não.

23 - O processo de ensino e aprendizagem envolve o estudante, o professor e todos os colegas – outros observadores externos. Como é a visão desses estudantes sobre a aprendizagem deles? Eles fazem uma autoavaliação? Sinalizam “estou aprendendo” ou “não estou aprendendo”, ou não.

Eles com relação ao colega?

24 - Eles em relação à própria aprendizagem da língua na escola: “ai, professora, eu não estou aprendendo português, eu desisto” ou “eu estou aprendendo tudo, eu melhorei demais”. Eles fazem essa avaliação?

Olha... fazem. Fazem sim, eles [estudantes] são muito críticos. Quando eles não compreendem eles chegam para você e falam: “não estou entendendo, me explica de novo”. Frases básicas, como nossos ditados populares, por exemplo “filho de peixe, peixinho é”. “- Como, professora? Ahn?” Você vai lá, explica uma, explica duas, explica três... “- Ah! Entendi! Ele é parecido, né? Se o pai é desse jeito ele é parecido com o pai.” Muitos são assim, mas vem aquela questão de novo que eu gosto sempre de frisar: família. Rafaela, não tem jeito, família é a base. Uma família que quer que seu filho tenha sucesso, ela tá ali do lado, por mais que os pais sejam ocupados. [Dá detalhes da vida pessoal e da relação dela e do marido com a vida escolar dos filhos]. Se você tem o suporte familiar, você vai embora. Se não tem, desiste.

25 - E como você enquanto professora faz a avaliação desse estudante? Você já falou que cobra dele questões específicas que vão ser mais importantes pra ele. Você mantém esse registro no diário de classe? Costuma ver de onde ele partiu pra ver onde ele chegou? Como é esse processo pra você?

Lá na escola, quando a gente faz pro menino adaptações, nós temos que fazer relatórios sobre ele, então, por exemplo, quando eu recebo um aluno estrangeiro, mesmo que seja pra arquivo da escola, eu tenho que fazer. Então, quando eu pego o menino e ele chegou pra mim de uma maneira X, não conhecia quase vocábulo nenhum, faço todo aquele relatório como se fosse de um aluno especial. E quando chega o fim do ano dele, por mais que a gente não faça o relatório escrito no final do ano que eu acho muito importante, a gente faz aquele conselho de classe onde a gente conversa sobre a evolução dele. Conforme a pedagoga que se tem, ela gosta que tenha o relatório inicial e o relatório final. Por quê? Porque, por exemplo, no meu caso que é justamente a língua, eu não vou avaliá-lo da mesma maneira que eu avalio o meu aluno que é português, que é brasileiro, então tenho que ter toda essa descrição pra ela do quê que eu trabalhei, como que eu trabalhei, quando eu trabalhei com ele, então sempre, eu tô sempre na minha coordenação conversando com ela sobre o menino. Olha, eu continuo com ele nisso, naquilo, naquilo outro e tal, e tô vendo evolução. “Ah, PROFESSORA, então continua”, “Oh, PROFESSORA, vamos fazer

assim!”, “Oh, PROFESSORA, o que você acha de a gente mudar?”, entendeu? Então, geralmente, a gente faz um relatório inicial e um relatório final desse aluno. Principalmente pq eu tiro mesmo a parte gramatical se eu vejo necessário. A parte de produção textual também, eu gosto de ver assim: como a gente no estado [na rede] não tem uma aula de produção de texto, eu sou a professora chata, eu dou a avaliação toda aberta, sabe? Aquela de 1º ao 5º ano antigamente? Eu faço aquilo. Então eles têm que escrever muito, dar opinião e tal... é onde eu vejo a produção deles. Menina! Tem menino que quase me bate! Porque, assim, entre aspas, é fácil e também é difícil. Então tem menino que assim eu vejo quando ele começa a escrever ali pra mim é um “não”, um “sim”, eu já aviso pra eles: sim ou não, sem justificativa não é resposta. Aí ele vai ter que desenvolver ali pra mim. Tem uns que começam com 4 palavras, 5 palavrinhas, fez uma frase ali que ele achou que tá bacana, acabou. Aí, dali eu tento tirar alguma coisa. Ao final do ano, já consegue fazer um parágrafo. Então assim, por mais que eu não tenha a produção textual, eu vou ó: com texto e interpretação em cima dele, cobrando.

26 - Em relação aos seus colegas, professores de outras disciplinas, eles te dão *feedback* sobre a evolução do estudante? Por exemplo “chegou e não conseguia ler os problemas de matemática, agora ele já está entendendo mais”, ou não?

Matemática geralmente não é problema porque a matemática basicamente é universal, mas assim, [os professores de] ciências, geografia e história vêm geralmente em cima de mim, porque quem é cobrada sou eu “o menino não sabe nem Português”. Aí, quando o menino tem aquela evolução, que pra você já tá visível, mas para aquele colega não tá, ele fala: “Nossa, mas ele melhorou, né? Ele mas ele evoluiu e tal”. Mas geralmente quem é cobrada somos nós, “sabe nem ler nem escrever!”. Ô situação difícil, insuportável!

27 - Como você avalia essa experiência de ter esse perfil de estudante dentro da sala de aula? Isso traz aspectos positivos, aspectos negativos? Tanto para o contexto de ensino quanto para você enquanto professora.

Rafaela, tudo tem o lado positivo e o lado negativo. Às vezes, o que eu vejo de negativo: a sala estando cheia, 35 alunos, 40 alunos, às vezes você não pode dar uma atenção melhor para aquele aluno, então realmente tem esse lado negativo. E o lado positivo é a novidade pros alunos, aquele aluno que trouxe uma outra cultura, trouxe uma novidade pra eles. Às vezes eu vou falar de uma coisa que é novidade e pra ele não é tão novidade assim. Às vezes aquele aluno dá uma aula pra gente sobre um assunto desconhecido, então eu vejo mais lados positivos do que negativos. O que dói muito em mim é a gente não ter o apoio. Por exemplo, eu gostaria de ter um tempo maior pra poder ajudar esse aluno, pra poder conversar com a família, ter um dia que a família viesse só pra gente fazer tipo uma anamnese pra gente conhecer esse aluno, mas, infelizmente, na rede estadual isso não te pertence, isso não existe. Esse é o ponto mais negativo que eu vejo.

28 - Você pode afirmar que você se sente preparada para atuar com esse tipo de estudante em sala de aula?

Não. Nem com esse tipo de estudante, nem com o aluno especial, que é a nossa atual realidade. Nós não estamos preparados. E olha que eu ainda tenho essa vivência de família... mas não estou preparada.

29 - Você já falou sobre aperfeiçoar a sua segunda língua. Fora isso, o que mais você poderia melhorar? Que tipo de capacitação você poderia ter para atender a esse estudante da melhor maneira possível?

Capacitação? Agora você me pegou! Eu acho que a capacitação pra trabalhar com um aluno que veio de uma outra nacionalidade ou que morou fora, primeiro é a empatia. Não tem como capacitar a pessoa pra ser empática. Depois é uma segunda língua [língua estrangeira], então, realmente, uma capacitação em língua não é uma capacitação porque da língua [estrangeira] você tem sempre que estar correndo atrás. Mas eu acredito que se a gente tivesse um suporte, tipo uma professora de apoio em sala pra te ajudar com aquele aluno, uma pessoa não capacitada, mas uma pessoa pra te ajudar a dar uma atenção, um olhar especial para aquele aluno, ajudaria bastante. Agora, capacitação, realmente... eu acho que é porque a gente já está tão acostumado a ter que correr atrás de tudo sozinho que você não imagina qual tipo de capacitação você poderia ter. É, realmente, complicado.

30 - Tem mais alguma informação que você acha interessante acrescentar à pesquisa, algo que não foi contemplado nas perguntas e você gostaria de tratar que acha que é importante?

Rafaela, não sei se você colocou, mas a questão dos pais que vão com a criança pra fora e a criança passa lá a alfabetização e da alfabetização eles retornam pra cá. Isso é muito “prejudicial”, entre aspas, pra criança, já que ela não vai ter uma vida lá. Porque quando você está sendo alfabetizado, na sua língua, digamos, pátria, você já tem aquela gramática internalizada o resto da sua vida, por mais que você vá para lá, aprenda inglês ou outra língua e retorna pra cá, você tem uma gramática internalizada que você volta pra cá e você fala “nós vai”, mas ao menos você sabe falar “nós vai”, e quando acontece o contrário, o pai tem o filho lá e vem com ele pra cá, pra ele aprender essa gramática é muito difícil. [dá exemplo de familiares estrangeiros que possuem alto nível de compreensão oral mas pouco de produção oral]. A questão da alfabetização na língua pátria é importante por isso. Seria um alerta pros pais, quem pretende morar fora ou algo do gênero, vir pra cá, morar no nosso país, que trouxesse a criança no momento da alfabetização. Porque ele já iria aprender a língua, essa gramática, nesse momento e seria pra ele muito mais fácil. [Relata questões familiares e a relação de parentes com a Língua Portuguesa].

40 - Geralmente qual é o seu público? São os que vêm dos Estados Unidos ou é variado?

É variado. Igual Portugal, que o povo acha que é igual ao Brasil, muitos pais vão pra lá, muitas pessoas vão pra lá, se encontram, casam, têm filho lá e vêm pra cá, e acham que é a mesma língua. Ou então aquele pai que foi pros Estados Unidos, casou lá, teve filho lá e voltou cá pro Brasil. E também têm o contrário. Fica meio a meio.

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com Participante 3 – SRE Metropolitana B

1 – Conte um pouco sobre o seu trabalho com estudantes internacionais.

Eu trabalhei mesmo foi com haitianos, uns três anos seguidos. Eu não vou nem considerar este ano [2020] porque o contato com eles neste ano foi assim, mínimo. Foi só fevereiro, porque teve uma greve e veio a pandemia, então eu não tive contato. No ano passado eu tive alguns [estudantes] haitianos que já estão há um tempinho na escola, então eles já se familiarizaram com toda a escola, porque eles chegaram lá no 5º ano, 6º ano. Mas a primeira vez que chegou pra mim, no primeiro ano do Ensino Médio, uma haitiana, [cita nome da estudante], no momento ela não falava nem uma palavra em Português. O Estado... ele não fala assim... não tem nada [nenhuma orientação], se existe [alguma orientação] eu estou desatualizada, não há nenhuma informação que fale assim “ah, você deve recorrer a isso, o professor deve fazer dessa forma, vai ter um suporte x”. Não há nada disso. [O estudante] Simplesmente chega na sala de aula, numa turma com mais de 40 alunos. Agora deu uma reduzida no número de alunos na sala de aula, tá assim, 35 [estudantes por turma], mas nós tínhamos mais de 40. Aí a gente faz um trabalho lá com os funcionários que estão fora da sala de aula. A gente tem uma escola que ela é referência para receber alunos de inclusão, então tem professores que chamam professores de apoio, então esses professores de apoio desses alunos de inclusão acabam nos ajudando nesse sentido. Mas é algo assim, sem um suporte técnico, sem um treinamento técnico, pra ajudar no início no processo de socialização. Aí, o que eu observei: ela não falando a minha língua, eu muito menos a língua dela, porque eles chegam, é impressionante... eles chegam, os haitianos, chegam falando no mínimo três línguas.

2 - Quais línguas?

Francês, inglês e o crioulo [haitiano] – crioulo é língua do estado, da cidade de onde geralmente [eles] vêm, é a língua deles lá, aí eles têm facilidade. Com pouco tempo, questão de poucos meses mesmo, eles estão conseguindo já [falar] o português. Eles têm essa facilidade. Eu não sei assim, outros estrangeiros. Porque, por incrível que pareça, este ano eu peguei um colombiano, só que por causa da pandemia, eu não tive contato assim com ele. Eu continuo atendendo esse colombiano, ele voltou pro país dele por questões financeiras mesmo, veio a pandemia, são migrantes, aí estavam passando dificuldade aqui e voltaram pro país [Colômbia]. Mas ele continua estudando aqui conosco, porque quando ele chegou lá na Colômbia o ano letivo já tava praticamente finalizando lá, porque o calendário é diferente. Eu continuo atendendo ele, e ele já está até escrevendo bem o Português, já está dominando, está dando conta, sem ninguém ajudar, por conta dele mesmo. Eu falo, ou eles são muito inteligentes, essa facilidade de aprender uma segunda língua, uma terceira língua (*sic*) é surpreendente e invejável inclusive.

3 - Em qual ano você atende este aluno colombiano?

1º ano do Ensino Médio.

4 - Além do aluno colombiano e da aluna haitiana, você atendeu outros estudantes de outros países?

Essa haitiana foi a primeira que eu recebi há uns 3, 4 anos, aí veio a prima dela. Na outra sala tinha mais duas, parece que da mesma família, uma prima da outra. Quando a prima veio, no ano seguinte, já tinha uma que já estava há mais tempo e ia ajudando, traduzindo, sentava ao lado e ia traduzindo pra colega. Então dessa forma que a gente ia fazendo, porque como nós já temos um número bem grande de haitianos lá na escola, quando coincide de chegar um outro haitiano e que já tem um lá, a gente coloca junto pra ficar junto pra ajudar a entender, pra traduzir mesmo.

5 - E aí eles ajudam em todas as matérias?

Sim, em todas [as matérias]. Inclusive a gente procura deixar na mesma sala. Só não fica se for de nível diferente. “ah, chegou um que é do primeiro ano”. Aí eu sei que na turma do 1º ano já tem um que está aí [na escola] há dois, três anos conosco, a gente coloca aquele novato lá [com o estudante veterano]. A gente tenta ajudar na medida do possível, sem ter um suporte diretamente vindo do Estado.

6 - Quantos estudantes estrangeiros você já atendeu? Pode ser um número estimado.

Olha... que passaram por mim? Uns cinco.

7 - E a escola?

Assim, à noite, eu estou na vice-direção, aí eu não estou na sala de aula, né? Mas o número de alunos haitianos – esses já são até mais velhos, muitos tão fazendo EJA – também é uma média de uns cinco, seis por ano. A cada ano a gente recebe no mínimo dois, três haitianos. A gente tem uma família [estudando na escola], chegou uma família pra nós, uma escadinha, os cinco irmãos assim, ó! Então, à tarde, eu não sei como que as meninas dos anos iniciais, que é a alfabetização, eu não tenho essa experiência, esse conhecimento, como que elas trabalham com esses meninos. Até mais fácil, né? Para esses que estão chegando, os maíos novos, acredito eu. Mas essa facilidade de aprender a nossa língua eles têm, muito.

8 - Neste tempo todo que você está trabalhando com este público, você ficou sabendo de alguma iniciativa, da rede estadual, de capacitação específica para professores?

Não. Nada, nada, nada. Estando na vice-direção, que eu estou na vice-direção já há 8 anos, eu estou diretamente com a inspeção [escolar], os e-mails que vêm para o e-mail institucional, os ofícios e memorandos. Nunca chegou um “A” lá para estrangeiros. A única coisa que chega no e-mail para estrangeiros, é a orientação de como fazer para apostilar o documento dele [do estudante], ou então interpretar o histórico dele pra saber em qual nível de ensino que ele vai ser matriculado. Para isso aí, a [Superintendência] Metropolitana, ela já tem até um funcionário que já traduz, os [documentos] que vêm geralmente em francês. “Ah, esse menino aqui, ele fez até o 8º ano... então, ele concluiu o 8º ano, ele vai ser matriculado no 9º ano”. É só pra isso. A única coisa que eu sei.

9 - Vocês já tiveram algum caso de estudante que veio sem documentação e vocês tiveram que matricular? Como acontece?

Olha, geralmente eles chegam e a gente nunca deixa ele sem vaga não, principalmente o menor de idade, né? Agora está meio complicado porque tudo está sendo feito de forma online, mas era assim: colocar o nome e falar assim “olha, sua vaga está garantida”, e correr atrás pra ajudar. A gente acolhe bastante esses alunos assim, não deixa voltar [pra casa com o problema] e tenta resolver e eles acabam conseguindo. [Nós falamos] “olha, você tem que pedir no seu país pra trazer isso” e aí vem por correio. Eles têm esse compromisso. A educação deles, a criação, a cultura deles, é de cumprir normas, é muito interessante, eles têm um comportamento quando chegam, só que passa o tempo, com pouco tempo que eles também... da mesma forma que eles aprendem a língua, eles já estão assim... se adaptam muito bem com o jeito do brasileiro, né? Já começam com um pouco de manha, mas tem uma postura invejável, uma fineza invejável. Ate o jeito de andar. As meninas, parece que elas não andam, elas desfilam, com uma certa elegância. Porque a escola né? É rede pública, é periferia, né? Ela atende comunidades bem periféricas, então é aquele jeito bem assim: o funk das meninas, e tem aquele jeito até na postura, como sentar, se vestir. Elas não, elas [haitianas] têm uma certa elegância, que eu falo assim: vocês [brasileiras] deveriam pegar aulas com elas, com as haitianas.

10 – Você recebeu capacitação ou ajuda de outras fontes, por exemplo de ONG, uma Universidade, uma pessoa que buscou a escola para ajudar?

Não, nenhuma. Nada, nada mesmo.

11 – E o que você acha que poderia ser oferecido? Quem poderia ajudar e de que maneira?

Por ser uma escola pública, o próprio Estado já tinha que ter um plano, um projeto, algo para atender estes estrangeiros, seja de qual forma for. Deveria ter uma capacitação, sei lá, partindo do próprio Estado, ou seja, da Secretaria de Estado de Educação.

12 - Você falou dos professores de apoio na escola, mas você recebe ajuda de mais alguém? E como é a ajuda de cada uma das pessoas? Quem ajuda com o quê?

O apoio mesmo é de um colega ajudando o outro porque, por exemplo, às vezes tem um colega... por exemplo, a professora de inglês. Eles [estudantes] chegam falando – pelo menos todos [os estudantes] que eu conheço lá – eles chegam falando inglês, então a professora de inglês ela já assume esse papel de ajudar ali, em muita coisa, na comunicação desses alunos no primeiro momento. Lá na escola, a gente tem um professor que fala um pouco de francês, também já ajuda, então é essa ajuda dessa forma mesmo. Bem como [acontece com] qualquer estrangeiro, em qualquer lugar que você chega, se está precisando de uma informação, você tentar se comunicar de alguma forma.

13 - E como que as professoras de apoio prestam este auxílio?

É mais ou menos dessa mesma forma, de estar ajudando em uma atividade, mas sempre recorrendo a um professor que domina a língua inglesa ou francesa para ajudar ali, buscando material pra pessoa trabalhar mais fora da sala de aula. Mas isso é muito raro, porque assim, eles [estudantes] meio que vão por conta própria mesmo, eles sozinhos. É o professor sozinho e mais eles [estudantes], o rendimento se dá por mérito do estrangeiro, o haitiano. Não só o haitiano, porque o exemplo que eu estou tendo do colombiano [também é assim]. Porque é como se diz: “chegou [no país], é ele [estudante] que tem que se adaptar à cultura do país”. Ele teve que aprender, querendo ou não, é mais ou menos assim que está funcionando mesmo.

14 – Quais ações de acolhimento que a escola promove pra esses estudantes? Tem alguma política?

Não tem uma ação [de acolhimento], assim específica, não. É da mesma forma que a gente acolhe qualquer outro aluno, até o brasileiro mesmo. É dando apoio afetivo, é ajuda mesmo, é socialização. Então a gente tá preocupado em saber: “você tem alguém lá na sua casa que já sabe a língua?”, é acolher dessa forma. É [uma acolhida] afetiva... com essa preocupação se está precisando de algo. E esse trabalho que faz parte da nossa gestão é com todos, a gente faz com todos, independente da nacionalidade mesmo. Este ano [2020] a gente está ajudando bastante, inclusive com cestas básicas, então a gente trabalha no social com todos os alunos, e haitianos têm demais passando dificuldade, por serem estrangeiros e com questão de [falta de] trabalho, então na escola, nós abraçamos todos os alunos.

15 – E como é a comunicação entre a escola e a família desses estudantes?

O responsável está sempre na escola, então [a comunicação] é via responsável. Geralmente a mãe, quando vem, quando são os menores, geralmente ela não fala [português], não sei se é por questão da idade, [por ser adulta] aí é mais difícil de aprender a língua portuguesa. Aí são os próprios filhos que fazem esse intercâmbio escola-família. Mas eles são presentes, estamos sempre em contato.

16 – E no caso das comunicações escritas, por exemplo, quando você tem que mandar um bilhete pra mãe assinar?

É tudo em português. Normal. O mesmo que é dado pro brasileiro é passado pro estrangeiro, não tem diferença não. O que a gente faz diferente é só se for no caso de quem tem dificuldade de enxergar, que faz uma letra maior, só isso, a gente não faz nada de diferente não. É tudo igual.

17 – Você já teve algum tipo de dificuldade, por exemplo: mandou o bilhete em português e a família não entendeu?

Não. Sempre tem um que já está [há mais tempo no Brasil], eles vêm [pro Brasil] porque já veio um grupo [pra cá] e eles vão vindo [em sequência]. Então, aquele que já está há mais tempo aqui, já domina a língua portuguesa, então eles vão ensinando mesmo.

18 – E você já teve algum tipo de problema, por exemplo, de a família reclamar ou causar algum tipo de atrito na escola?

Não. Eu tive um caso, mas não é assim de atrito com a escola não. Eu tive um caso, não como professora, e sim como vice-diretora, é que uma aluna, uma haitiana – ela já até terminou [o Ensino Médio] – ela estava fazendo o segundo ano do Ensino Médio e já terminou tem uns dois anos. A gente percebeu que ela era... estava sendo... eu tenho pra mim que ela estava até sofrendo abuso sexual em casa, e eu via também que ela chegava com alguns hematomas. E aí, que a gente percebe, e os próprios colegas vão [percebendo] ... os meninos [alunos da escola], a gente tem muito isso, os próprios meninos nos alertam: “olha, tá acontecendo isso”. Geralmente, se eles [estudantes migrantes] estudam lá [na escola], são vizinhos de todos os outros que são alunos da escola. Então um fica sabendo da vida do outro, mesmo que de uma forma superficial. Aí eu fui procurar saber, juntamente à supervisora, e chamei a menina pra conversar – eu não vou lembrar o nome dela porque ela tem um nome assim, diferente. E ela já está há um tempo aqui no Brasil e domina o português muito bem. A mãe não, não fala o português, praticamente. Aí nós fomos descobrir que é uma questão cultural. Mas eu não consegui, como escola, ajudar. Aí eu passei pro Conselho Tutelar, para eles estarem correndo atrás. Inclusive eles nem me deram assim, um retorno, porque a menina... [o caso] tinha muito a ver com a cultura deles e com a religião. O pai dela é pastor, se não me engano, aí foi meio complicado por isso, porque você está lidando com outra cultura, e pra eles, pelo que eu entendi, lá no país deles é normal.

19 - Mas você chegou a saber o que acontecia com ela, se era agressão física, se era assédio sexual?

Eram os dois.

20 - E por parte do pai?

Do pai. E a mãe... pra mãe, estava correto. Parecia que era algo, até então, quando fomos investigar e tudo, parecia que é algo que fazia parte da cultura deles. O pai dominar... eu não sei nem te falar, assim, como que é essa postura. Não sei se eu poderia chamar de machismo, mas é aquilo que o homem [domina]... é uma cultura bem... [que o homem] manda nas mulheres e as mulheres têm que obedecer, assim, sem voz ativa alguma.

21 - Então você chegou a comunicar pro Conselho Tutelar e eles não deram retorno?

Sim. E eles foram atrás pra tentar resolver e esbarraram com essa questão da cultura deles, [acho que está] faltando uma legislação, eu acho, específica de como agir. Apesar de que eu não entendo nada de leis assim, direitos. Se eu estou em um país, eu tenho que seguir a legislação daquele país, mas ali se tratava de algo que era de dentro da casa deles. E ele era um pastor, ele abriu uma igreja no bairro lá, uma região assim, já dentro de uma favela então eu não sei [o que aconteceu]. A menina mesmo não queria que falasse, que não era pra fazer [a denúncia], acho que era assim, de medo. Mas foi só esse caso.

Outra coisa, que a gente conversando, eu pergunto, né? Como que é lá [no Haiti], o país em termos de escola o sistema é bem rigoroso. O professor, pelo menos com os [estudantes] que eu conversei, o professor agia como se fosse mãe, até batia, Pode bater, inclusive. É algo assim, que ainda eles vivem de uma forma bem arcaica, pro meu gosto, de educação.

22 – Você pode dizer que os outros estudantes tinham uma relação harmônica com a escola, que a família participava?

Isso! Sim!

23 – Para você, enquanto professora, há uma diferença no ensino de português como língua materna, que são os nossos alunos brasileiros, para o ensino de português LE

Olha, eu não sei te falar se realmente há uma diferença, porque a gente recebe o aluno e a gente trabalha com ele normal. Ele é que tem que aprender a língua sem eu ter que mudar a minha [aula]... [o professor] acaba fazendo um trabalho diferenciado no início, quando ele [estudante] não está dominando [a língua] que é colocar do lado de outro estudante estrangeiro que vai traduzindo. A diferença seria só procurar algo assim pra facilitar, pra que ele consiga acompanhar. Mas no geral não há não, pelo menos eu não tenho assim um trabalho de forma diferenciada não, porque eu também não tenho formação, não saberia [como fazer], não tenho nenhum treinamento, então eu sigo normal. E se surgir alguma coisa diferente a gente encaminha pra supervisão pra procurar alguma forma de ajudar.

24 – Em relação às questões culturais, elas influenciam no dia a dia da sala de aula? Tem algum embate por causa da questão cultural, tanto por parte do estudante estrangeiro quanto da nossa cultura aqui no Brasil? Você costuma ver discussões que aconteçam por causa de questões culturais?

Não. Nunca percebi. Não há isso, não. Eles [estrangeiros], estando na sala, os demais tratam com naturalidade. Não sei se porque o primeiro é quando chegam, no bairro, na rua, talvez seja por isso também, um fator, pode-se dizer. Mas dentro da minha sala de aula nunca houve, muito pelo contrário, eles fazem as aulas desenvolverem. Ajudam bastante, têm mais interesse, a postura deles como alunos acho que vem da questão lá do país deles, da forma que são educados lá, da forma que têm que ser desse jeito senão até apanha, então eles tentam manter, pelo menos no início, esse comportamento. [não tem] nenhuma discriminação.

25 – Você, como professora de língua, acha que tem algum método ou alguma abordagem que é mais eficaz para ensinar o estudante estrangeiro?

Não... Não sei se é porque eu estou sem atualização. Estou falando porque estou a caminho da [aposentadoria]... eu estou querendo “pendurar a chuteira”, então a gente acaba se acomodando. Eu estou assim meio decepcionada, porque comparando os meus 25 anos, até um pouco mais de magistério, de quando eu comecei pra – vou colocar de uma década pra cá, mas acho que dá até mais de uma década – é completamente diferente. Você [professor] entra numa sala de aula, o que eu menos faço é dar aula. Eu falo que o que eu

menos faço é dar aula. Eu fico ali no meio de um conflito, mediando conflitos, aluno que não tem interesse, aluno que não quer nada, aluno que acha que não vai fazer [as atividades e] que é problema meu, que é problema da escola, então é esse pensamento, esse jovem que a gente tem hoje. A hora que eu vou pegar no pincel pra colocar uma data no quadro [falam]: “Ah, mas você já vai escrever?”, já brigando achando que vai ter que escrever, que vai ter que ler. Eu pego aluno que tem uma frase lá [e ele pergunta]: “Ah, mas eu tenho que ler pra responder essa questão?”. Então é assim, é a maioria. Não é um caso separado não. É a maioria. Então você vai perdendo aquele – vou usar o termo tesão – eu vou perdendo o tesão. A desvalorização do magistério, do professor especificamente, é tamanha, pela sociedade. Não estou falando questão salarial não, porque isso é o que menos a gente reclama, por mais que não seja o valor [salarial] que deveria ser, justo, mas a valorização mesmo da profissão que está ficando assim, ó [FAZ SINAL DE NEGATIVO].

26 – E essa postura que você relatou, você consegue ver isso também nos estudantes estrangeiros ou só nos brasileiros?

Só nos brasileiros.

27 – E na sua opinião, quais são os saberes que o professor precisa ter para lidar com os estudantes internacionais nesse contexto?

Ele [o professor] vai lá na didática, bem naquela didática mesmo, não é nem o conteúdo em específico, mas é o manejo, é bem aquele jogo de cintura mesmo que tá dentro da didática.

28 – E você consegue me dar algum exemplo de alguma situação que você teve que usar seu jogo de cintura? Algo que aconteceu com algum estudante que você teve que pensar fora da caixinha?

Olha, disso aí, de conflitos, não com estudantes estrangeiros, mas mais com alunos brasileiros, são mais questões de conflito mesmo que a gente tem na escola. Você tem que saber ali [como agir], isso parte mais pra parte administrativa, na administração. Então eu tenho que usar a cabeça mesmo, pra mediar, como mediadora mesmo, talvez um conflito entre professor e aluno, talvez entre colegas, então às vezes eu tenho que usar de várias estratégias. E surge na hora! Eu já percebi que em um conflito, eu não tento conversar com aqueles dois que estão “com o sangue fervendo” naquele momento, então isso é uma coisa que surgiu e tem dado certo. Então, ali, naquele momento [do conflito], fica todo mundo agitado, e eu vou acabar ficando também e a gente não vai conseguir resolver nada. Um dia, em uma briga, um aluno desrespeitando um professor, o professor pediu esse menino pra sair da sala e mandou pra mim, isso no cargo de vice-direção. Eu estava tão ocupada que disse: “Não posso conversar com você agora não, senta aí e me espera!”, aí dei um “chá de cadeira”. Com isso, ele [o estudante] foi ficando lá e foi ficando calmo, foi se tranquilizando. Quando eu fui conversar, eu conversei numa boa, ele [o estudante] reconheceu o erro e eu não precisei tomar nenhuma outra atitude, porque já estava tudo tranquilo. Na realidade, eu usei uma desculpa porque percebi que ele estava muito agitado e pensei: “O que eu vou conversar com esse menino?”. Eu não sabia o que conversar, então fiz ele esperar para eu pensar no que conversar. Então, se chega um [estudante] falando,

bem nervoso, eu vou e [pergunto] “você quer uma aguinha?”. Cansa, e tudo. E na sala de aula é dessa forma também, com os conflitos, você tem que ir... [como] mineiro: “Ou, vamos fazer [a conversa]? Então daqui a pouquinho...”. É um jogo de cintura você tem que ter, saber [conversar] sem impor. Tentar conquistar, ganhar [a confiança do estudante], é o primeiro trabalho que a gente tem que tentar fazer. Na rede pública, na educação básica, é ter o menino do meu lado. Então eu fico sozinha à noite, em um turno, que tem Ensino Médio Regular, que tem menor de idade, e tem EJA, então eu fico sozinha com essa turma aí, como a responsável da escola, e Graças a Deus, já tem oito anos e problemas sempre tem, mas eu nunca tive situações [mais graves] se for comparar com o turno da manhã.

29 – Você já parou para pensar em saberes que você poderia ter que poderiam te ajudar quando está dando aula para um estudante estrangeiro?

Ah, sim! Eu já pensei isso. Com relação ao estudante estrangeiro eu pensava assim: “se eu soubesse pelo menos o inglês, ajudaria”. Assim, em uma situação para estar ali explicando. Porque a parte de tradução, o que significa, porque que eu coloquei essa frase, eu acho que é tranquilo, porque todo mundo aprende. Mas se você para conhecer a língua, assim, e termos de gramática, aí eu já não sei como explicar para o estrangeiro, porque eu não sei a gramática da língua dele, se eu soubesse. Porque o inglês que eu fiz, já tem muito tempo, mas eu não sei mais a gramática, não sei passar mais, e eu não sei como que eles aprenderam, a forma, para eu ir ensinando e estar pelo menos fazendo uma comparação entre as duas línguas.

30 – Eles já chegaram para você com alguma necessidade específica de aprendizagem, perguntando por exemplo: “professora, eu gostaria de aprender isso”, ou “professora, você vai ensinar esse conteúdo”?

Não, nunca. Eles só aceitam [o que a gente ensina].

31 – E como você vê a motivação deles, de maneira geral?

Na verdade, eu não sei se há uma motivação, ou se é feito de uma forma involuntária que eles estão acostumados desde o país deles, de ter que ir [à escola], independente se eu quero, se eu não quero. Então eu não sei se eles já têm essa é [atitude]... da cultura deles. Me parece que é assim, que eles vão para a escola e eles têm que fazer tudo porque eles têm que obedecer. Mais ou menos assim: “os filhos têm que obedecer os pais, independente de aceitar ou não”, pelo menos da minha geração para trás foi assim. Hoje, o filho não concorda com muita parte [do que o pai quer], então se o pai quiser impor, ele [estudante brasileiro] já sabe de muitos direitos. Então eu acho que o caso deles [dos estudantes estrangeiros] é mais isso [de obedecer], cultural mesmo.

32 – Você considera que eles têm uma vontade de aprender? No dia a dia, você vê que eles ficam entusiasmados com o processo de aprendizagem?

Não. Eu não sei se é porque eles vêm com um nível tão elevado [de conhecimento de língua], [que pode ser] comparado com os colegas brasileiros, que eles estão bem à frente. Como é uma nova língua, eu acho que é bem natural, nunca percebi esse entusiasmo.

33 – Você considera que eles têm autonomia?

Eles têm autonomia sim, uma boa parte. Essa aluna mesmo, que eu citei, que parecia ser abusada, sofrer abuso em casa, eu a via assim [lendo] nos intervalos, esperando os horários da aula começar. Eles [estudantes estrangeiros] sempre têm um livro pra ler, todos em francês, sempre têm. Inclusive lá na escola tinha uma coleção, uns livros em francês, que eu lembro que a bibliotecária emprestou para essa aluna, então eles estão sempre assim, sentados em um cantinho, pelo menos uma boa parte.

34 – E em português, você considera que eles têm essa procura por materiais? Ou eles só fazem o que está dentro da sala de aula de português?

Eu acho que é só o que está dentro da sala. Quando é fora da sala, eles [para] praticamente tudo, eles usam, eles procuram a língua deles.

35 – A experiência de dar aula para estudantes de outro país fez com que você pensasse sobre a sua identidade enquanto professora? Fez você refletir sobre a maneira como você dava aula, ou você tinha alguma crença, que depois de ter contato com esses estudantes estrangeiros você começou a rever?

Olha... deixe-me ver... não alterou muito [a minha prática], porque a minha forma de trabalhar eu não mudei. Ele [o estudante] está ali [na escola] e vai tentando se adaptar. Mas [dava] aquele sentimento de que realmente eu tenho um papel importante, de que é a minha profissão, e que eu vejo que alguém está ali interessado, porque eles que faziam mais as aulas se desenvolverem, participando, não perguntando muito, mas pelo menos [estava] mostrando aquele exemplo de fazer, eram os primeiros a terminarem, mesmo que sendo de uma forma mais mecânica, de fazer assim, meio que de forma automática, isso já estava de bom tamanho pra mim, porque a reação dos outros, dos brasileiros, era assim: “Ah, tá muito [conteúdo]”. Isso é muito frustrante pra nós [professores]. Você está em uma sala de aula, porque você prepara, planeja e ninguém valoriza, aí eles [os estudantes estrangeiros] pelo menos valorizam. Esse [estudante] colombiano, eu o vi uma vez, que foi lá na escola agora, antes de ele ir embora [para a Colômbia], porque ele foi lá saber, antes de ele ir embora, porque a mãe também foi embora, [ele queria saber] se tinha como ele continuar [estudando] conosco. Aí ele foi lá, assinou um documento, porque demora mandar a transferência, o histórico dele, porque ele é menor de idade e pelo menos tem alguém [a mãe] que já assinou. Aí ele mandou assim, no *WhatsApp*, agradecendo, que aprendeu muito, que gostou demais. Então esse lado aí deixa a gente emocionado, [porque] ele falou que gostou demais, e agradeceu, saiu daqui lisonjeado, amando o país, e olha que ele conheceu só Contagem! [risos] Mas ele saiu daqui deslumbrado, foi embora encantado com Contagem.

36 - Então você conseguiu ver uma importância na sua profissão, no seu papel de professora?

Um reconhecimento! Então, pelo menos eu estou assim, no caminho de “pendurar a chuteira”, mas tem sempre um que agradece, reconhece.

37 – Alguma vez você chegou a pensar estratégias específicas para os estudantes, seja elaborar uma atividade especial ou elaborar alguma estratégia em algum momento?

Não. Nunca fiz nada especial, mesmo porque, de acordo com praticamente o nível mesmo da turma, eles têm essa facilidade. E a única dificuldade que sempre é a mesma, que é não dominar a língua, então sempre [com] um [colega] traduzindo, é fácil.

38 - Então eles tinham essa dificuldade com a língua?

É, num primeiro momento por não dominarem a língua, mas assim, [só] os recém chegados. Isso no início. A partir do meio do ano já era tranquilo, era como se o desenvolvimento deles [seguisse] bem normal porque eles já estavam dominando uma boa parte.

39 - Você consegue se lembrar de alguma dificuldade específica que eles tinham com a língua?

Não, não consigo me lembrar porque [eles] nem apresentavam dificuldade. Eu acho que eles sempre buscaram por conta própria, então eles sempre correram atrás.

40 - E você, como professora, quando esses alunos chegaram e você se viu em uma sala com um estudante estrangeiro que não falava o português, você teve alguma dificuldade?

Não. Sabe por quê? Porque agora é que nós estamos tendo um professor de apoio para os meninos de inclusão. Mas antes de receber [estudantes] estrangeiros, eu já tive aluno surdo, e eu não sei LIBRAS. Aí a ajuda [vinha] como sempre de um colega. Então ele [o estudante surdo] participava e eu não sabia nada, eu olhava e eu ficava assim [para os colegas]: “O que é que ele está perguntando? O que é que ele quer dizer? Traduz pra mim porque eu não consigo entender”. Porque os meninos, eles conseguem se comunicar fácil, fácil, né? Mesmo não falando a mesma língua. A mesma coisa com os estrangeiros. Da mesma forma que eu não tive preparação pra ter um aluno de inclusão. Eu tenho agora [um aluno], ano passado e esse ano continua, um aluno surdo, mas já tem a intérprete de LIBRAS, e antes não tinha. Tem pouco tempo que o Estado [MG] começou. Então da mesma forma, eles que tinham que, coitados, que correr atrás com a ajuda dos colegas, assim acontece com os estrangeiros. Então às vezes eu tinha que falar: “Fulano, o que é que ela [estudante estrangeira] está querendo dizer?” A qualquer pergunta. E era o colega traduzindo. Tanto traduzindo a minha fala para a pessoa quanto vice e versa. Aí sempre foi assim.

50 - Como era o diálogo com seus colegas? Porque os estudantes tinham aula de português e de todas outras matérias, como se dava essa conversa?

Olha, sempre admirado pelo interesse. Sempre destacando a questão do comportamento [do estudante estrangeiro]. “Olha, Fulano!”. Que os nossos, os brasileiros lá, não tinham aquele respeito, aquele comportamento, uma boa parte [deles]. Então era mais ou menos isso. Em questão de aprendizagem, de dar conta, eles sempre conseguiram, correndo atrás

mesmo em todas as disciplinas. Eu não me lembro de nenhum outro professor comentar “Ah, Fulano tem dificuldade em química, na matéria de química”. Nenhum comentário.

51 - Você se lembra de algum comentário sobre a aprendizagem do Português?

Não.

52 - Você se lembra de algum estudante que comentou sobre sua própria aprendizagem? Você citou o caso do estudante colombiano que elogiou a aprendizagem, isso aconteceu também por parte dos estudantes haitianos?

Não. Nunca nenhum comentário. Pelo menos comigo não.

53 - Como é a sua visão do processo de aprendizagem deles? Você consegue perceber uma evolução na aprendizagem ?

Eu não consegui ver porque, por exemplo, eu sempre trabalho com o Ensino Médio e sempre estou com o 1º Ano – por uma questão de menos planejamento porque eu sempre estou com um número de turmas que dá para eu formar meu cargo. Então, [o estudante] do 1º vai para o 2º [Ano]. A gente vê a evolução, porque ele chegou sem falar um “a”, mas com pouco tempo ele já está conseguindo [se comunicar], entendendo bastante a língua. Então, quando já vai para a série seguinte, já é outro professor e eles vão só evoluindo de forma até automática mesmo. Então eu não acompanho, mas eu sei o resultado. Eles estão lá [na escola], com pouco tempo você percebe que é estrangeiro porque não deixa de ter aquele sotaque que é normal, né? Mas só isso.

54 - Você recebe algum *feedback* dos seus colegas, tanto da coordenação quanto dos colegas sobre a aprendizagem? Porque o professor de português têm uma grande responsabilidade, né?

Exato. Escreveu um “a” lá errado, a culpa é do professor de português. Errou a conta de 2+2, é culpa do professor de matemática. Professor de português e matemática, a gente sofre.

55 - Pensando nisso, algum dos professores já te deu um *feedback* do desempenho, tanto da parte ruim quanto da parte boa?

Na verdade, no conselho de classe todos esses alunos são citados mas como [exemplo de] bom desempenho. Então sempre são mencionados pra receber elogios mesmo, de [demonstrarem] interesse, de [serem] bons alunos, de [demonstrarem] bom comportamento, em geral.

55 - Mas você, enquanto professora de língua, nunca recebeu nenhum comentário dos colegas?

Não, não. Acho que [os professores] nem percebem que ele não falava a língua portuguesa. Porque na verdade, não é nem mérito do professor de português. Porque eles aprendem mais sozinhos mesmo, no meio, com as pessoas com quem eles convivem mais parte do tempo. Então comigo eles ficam só 50 minutos, 4 vezes na semana. Então é por conta deles

mesmo, no meio social deles fora da escola. Eles não aprendem o português porque eles estão lá na escola tendo aula de língua portuguesa. É igual como se a gente sair daqui [do Brasil], ficar lá um tempo [em um país estrangeiro], a gente vai aprender a se comunicar pelo menos o básico. O mesmo acontece com eles fora da escola.

56 - Como você avalia a experiência de ter atuado com estudantes internacionais em sala?

Pra mim, eu aprendi mais que eles. [pude] Saber um pouco mais da cultura, do país deles. Então acho que eles contribuíram mais para o meu conhecimento do que eu para o conhecimento deles, isso daí é sem sombra de dúvidas.

57 - E você se sente preparada para dar aula de português para um estudante migrante?

Não. Porque todo o trabalho é só social. Assim, pra língua portuguesa mesmo eu não me sinto preparada.

58 - O que poderia ter pra te ajudar nisso? Por exemplo, o que você deveria aprender ou trabalhar com seus alunos para se sentir preparada?

Então, eu nem sei o que dizer assim, especificamente. Eu vou tentar meio que fazer uma comparação: da mesma forma que a gente tem uma preparação sobre como ter que trabalhar a língua portuguesa, ensinar a língua portuguesa para falantes de língua portuguesa, como que deveria ser essa abordagem, eu acho que deveria também ter essa mesma instrução para como abordar, como introduzir tal conteúdo para o estudante estrangeiro. Eu não sei na língua deles, a forma como é passado. Um exemplo: quando eu comecei a trabalhar, a cobrança em termos de gramática era aquela gramática bem seca, mais decoreba. Hoje já não se trabalha mais essa cobrança. Então por alguns cursos de aperfeiçoamento que eu já fiz ao longo da minha carreira – já tem bastante tempo que eu não faço e não vou fazer mais porque já estou meio cansada – mas a língua portuguesa já não tem mais [esse rigor]... a forma de ensinar já não [é a mesma]... ou melhor, talvez [a maneira de] cobrar, não é mais [a mesma de] como eu comecei. Quando eu comecei a trabalhar, [a aula] ainda era voltada [pro conteúdo], a forma como eu também estudei, eu tinha que dar uma prova a cada bimestre de acordo com o conteúdo. Por exemplo, eu tinha que encher o menino lá [de conteúdo], ele tinha que saber o que era uma oração subordinada substantiva “sei lá das quantas”. Hoje em dia não. Você trabalha essa parte aí, tudo contextualizado, e a partir do ano que vem [2021], já há uma outra forma de trabalhar. Os livros didáticos já estão vindo aí – Ensino Médio – totalmente mudados. Já não vai ter mais um livro didático de português, um livro de história, um livro de geografia, não. Vai ter um livro “Linguagens e Suas Tecnologias”, um livro das ciências da natureza, um livro da área de matemática... então eles vão ter hoje quatro livros, não mais um. Então, dentro do livro que seria das linguagens você tem ali o inglês também, tem a história, tem a geografia, então olha só, já mudou! Eu estou pegando uma terceira ou quarta alteração na forma do ensino, na forma de trabalhar, então eu acho que para o aluno estrangeiro também deveria ter [a orientação] “oh, está mudando a forma de trabalhar, então como que eu vou abordar para o estrangeiro que não conhece a língua, nada da língua?”.

59 - Quais dificuldades você observou na escola, de maneira geral? O que poderia ser oferecido não só para o professor de língua, mas para a escola de maneira geral?

Recursos, treinamentos para todos mesmo, que vão trabalhar diretamente com esse aluno. Então treinamento para o supervisor, a parte da gestão escolar porque mesmo estando em sala de aula, mas tem momento [que a gestão] vai passar por ele [o estudante], em conflito ou não, em outras situações – não é só isso. Então deveria ter também essa formação. Quem receber [o estudante] lá [na escola] pra fazer a matrícula, porque já tem essa orientação – que é na verdade traduzir, essa orientação – mas mais alguma coisa.

60 – Tem alguma questão que você gostaria de complementar, algo que não foi contemplado nas perguntas?

Não, acho que no momento não consigo me lembrar.