



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JENNIFER BARBOSA BARROS

**A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DE ESPANHOL FRENTE AO
FENÔMENO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA – RORAIMA**

BOA VISTA, RR

2022

JENNIFER BARBOSA BARROS

**A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DE ESPANHOL FRENTE AO
FENÔMENO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA – RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jéssica de Almeida.

BOA VISTA, RR

2022

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

B277p Barros, Jennifer Barbosa.
A profissionalidade de professores de espanhol frente ao fenômeno da migração venezuelana em Boa Vista - Roraima / Jennifer Barbosa Barros. – Boa Vista, 2022.
112 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Jéssica de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Profissionalidade docente. 2 – Saberes docentes. 3 – Migração venezuelana. I – Título. II – Almeida, Jéssica de (orientadora).

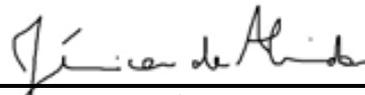
CDU – 371.13:806.0

JENNIFER BARBOSA BARROS

**A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DE ESPANHOL FRENTE AO
FENÔMENO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA – RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Defendida em 02 de setembro de 2022 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Área de concentração: Educação e Formação de Professores.



Prof.^a Dra. Jéssica de Almeida

Orientadora

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima - UFRR



Prof.^a Dra. Lefícia Fonseca Richthofen de Freitas

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL



Prof.^a Dra. Leila Adriana Baptaglin

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima - UFRR

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo dom da vida e pela oportunidade de alcançar mais um objetivo idealizado. Agradeço por sua infinita graça e misericórdia, por haver me sustentado e fortalecido durante os últimos dois anos, em meio a tanta dor, perdas e sofrimentos vivenciados durante a pandemia do coronavírus.

À minha família, em especial à minha mãe Janice Barros e meu pai Miguel Arcanjo, minhas raízes, pelo amparo e exemplo de garra, força e determinação.

À minha filha Maria Eduarda e minha companheira Ewilla Lima por toda assistência prestada, por me apoiarem para que eu pudesse concluir a escrita desta dissertação. Agradeço pelo cuidado, pela compreensão, pela paciência e palavras de ânimo.

À minha irmã Lidiane Barros e minha cunhada Aniele Gaspar que sempre estiveram presentes, desde a primeira apresentação até a conclusão deste mestrado, torcendo a cada minuto por minha conquista. Obrigada pelos momentos de escuta, debates e contribuições, o apoio de vocês foi primordial para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Às minhas amigas Eva Vilma, Antônia Eusinete e Vivian Santos que sempre estiveram ao meu lado e contribuindo para o meu sucesso. Agradeço pelas palavras de motivação e ânimo.

À minha amiga Thaygra Pinho, por estar presente em minha vida, auxiliando em todos os momentos. Quantos projetos de pesquisa já produzimos e quantas conquistas profissionais logamos no decorrer destes últimos anos. Obrigada por sua generosidade.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Jéssica de Almeida por sua ajuda e dedicação no decorrer deste transcurso. Pelas brilhantes orientações e conhecimentos compartilhados que me fizeram progredir acadêmica e profissionalmente. Agradeço imensamente, tens minha admiração e carinho!

Aos professores e amigos, que fizeram parte desta jornada. Às minhas companheiras de mestrado, Aline Fernandes, Rosielma Barroso e Marcelina de Souza pela partilha de saberes e amizade.

A todos os que participaram direta e indiretamente na realização desta investigação e concretização de mais um sonho. Gratidão!

"Se não houver frutos, valeu a beleza das flores.

Se não houver flores, valeu a sombra das folhas.

E, se não houver folhas, valeu a intenção da semente".

Henfil

RESUMO

O objetivo principal desta investigação de mestrado foi compreender como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental influencia em suas práticas e de que maneira se articula aos saberes docentes frente ao fenômeno da migração venezuelana. Esta pesquisa foi delineada a partir de dois objetivos específicos: a) identificar as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de espanhol no contexto da migração venezuelana e b) conhecer elementos da profissionalidade dos professores de espanhol e os saberes mobilizados em sua prática docente no contexto da migração venezuelana. O ponto central deste estudo focou na questão da profissionalidade docente com ênfase na especificidade da ação docente, que percebe o professor como o responsável pela construção de novas competências e progressão de habilidades próprias inerentes à ação de ensinar, adquiridas nas formações e através das práticas e saberes docentes construídos na trajetória profissional. Com esse intuito, a pesquisa teve abordagem qualitativa e utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário individual, a entrevista semiestruturada e o diário de campo, este último para registro de outros apontamentos das falas, reações e impressões evidenciadas no decorrer da entrevista. Para o tratamento e análise dos dados, utilizamos a análise temática considerando alguns eixos temáticos que resultaram em um mapa temático que orientou as discussões e resultados percebidos nesta investigação. Apontamos que os conflitos emergentes do contexto da migração venezuelana exigiram do professor uma gama de competências e saberes que ultrapassaram sua formação inicial e adentraram no exercício de sua profissão. Constatou-se, portanto, que a profissionalidade docente se constitui e articula a partir dos saberes docentes provenientes dos processos formativos e experiências vividas. No contexto da migração venezuelana, este processo dinâmico, progressivo, interativo, extenso e flexível desenvolve-se mediante a prática reflexiva docente, evidenciando justamente o lugar de fala do professor preenchida por suas subjetividades, percepções e interpretações ante as demandas, experiências e lugares onde atuam.

Palavras-chaves: Profissionalidade docente. Saberes docentes. Migração venezuelana.

RESUMEN

La presente investigación de maestrado tuvo como objetivo principal comprender como la profesionalidad de los profesores de lengua española de la enseñanza fundamental influye en sus prácticas y cómo se articula con los saberes docentes frente al fenómeno de la migración venezolana. Esta investigación se diseñó en base a dos objetivos específicos: a) identificar las estrategias didáctico-pedagógicas desarrolladas por los profesores de lengua española en el contexto de la migración venezolana y b) conocer elementos de la profesionalidad de los profesores de lengua española y los saberes movilizados en su práctica docente en el contexto de la migración venezolana. El punto central de este estudio se centró en la cuestión de la profesionalidad docente, con énfasis en la especificidad de la acción docente, que percibe al docente como responsable por la construcción de nuevas competencias y progresión de habilidades propias inherentes a la acción de enseñar, adquiridas en las formaciones y a través de prácticas docentes y saberes construidos en la trayectoria profesional. Con ese fin, este estudio tuvo un enfoque cualitativo y utilizó como instrumento de recolección de datos el cuestionario individual, la entrevista semiestructurada y el diario de campo, este último para registro de otras notas de los relatos, reacciones e impresiones evidenciadas en la entrevista. Para el tratamiento y análisis de los datos, utilizamos el análisis temático considerando algunos ejes temáticos que resultaron en un mapa temático que orientó las discusiones y resultados percibidos en esta investigación. Señalamos que los conflictos surgidos del contexto migratorio venezolano demandaron del docente una gama de competencias y saberes que traspasaron su formación inicial e ingresaron en el ejercicio de su profesión. Se verificó, por tanto, que la profesionalidad docente se constituye y articula a partir de los saberes docentes provenientes de los procesos formativos y de las experiencias vividas. En el contexto de la migración venezolana, este proceso dinámico, progresivo, interactivo, extensivo y flexible se desarrolla a través de la práctica docente reflexiva, evidenciando precisamente el discurso del docente colmado de sus subjetividades, percepciones e interpretaciones frente a las demandas, experiencias y lugares donde actúan.

Palabras clave: Profesionalidad docente. Saberes docentes. Migración venezolana.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AVSI	Associação de Voluntários para o Serviço Internacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
C4D	Communication for Development (Proteção, Educação e Comunicação para o Desenvolvimento).
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPU	Defensoria Pública da União
DTM	Displacement Monitoring Matrix (Matriz de Monitoramento de Deslocamento).
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFRR	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

IPE	Instituto Internacional de Planejamento Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PF	Polícia Federal
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PTRIG	Posto de Interiorização e Triagem para refugiados e migrantes
R4V	Plataforma Regional de Coordenação Interagencial
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Rede de Revista Científicas da América Latina e Caribe).
RR	Roraima
SciELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online).
SEED	Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

WASH Water, Sanitation and Hygiene (Água, Saneamento e Higiene).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição relativa dos migrantes venezuelanos, por sexo, segundo idade, Boa Vista, 2017.....	49
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DE LITERATURA	22
3	REFERENCIAL TEÓRICO	32
3.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	32
3.2	A PROFISSIONALIDADE E OS SABERES DOCENTES.....	39
3.3	MIGRAÇÃO VENEZUELANA.....	47
3.3.1	Operação Acolhida	53
4	METODOLOGIA	58
4.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
4.2	REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA.....	61
4.3	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	64
4.4	SOBRE AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	70
5	ANÁLISE DOS DADOS	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICES	93
	APÊNDICE A - Questionário individual.....	93
	APÊNDICE B - Temas norteadores para entrevista e Roteiro para entrevista.....	94
	APÊNDICE C - Sistematização de resumos e referências para revisão de literatura.....	95
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	106
	ANEXOS	109
	ANEXO A - Tabela dos códigos.....	109

1 INTRODUÇÃO

A casa - Vinicius de Moraes

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada

Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão

Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede

Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali

Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número zero

Este poema de Vinicius de Moraes remete à minha infância, é uma canção que ouvi muito e ainda está presente em minha vida. Me identifico com a canção por sua simplicidade e pelo significado que possui, além disso gosto de sua sonoridade, que até então está viva em minha memória.

Ao utilizar a figura da casa como uma metáfora para representar minha história, associo cada parte desta casa com minha trajetória pessoal e profissional, em um processo de construção que se assemelha ao de uma casa. Da mesma forma, na presente pesquisa, essa casa se divide em algumas partes: o chão, as paredes, as janelas e portas, o teto e incluo, ainda, o bairro onde esta casa se localiza.

O chão é a base da casa, representa minha origem. Todos os ensinamentos aprendidos com minha família, desde a infância até o presente momento, que refletem nos comportamentos

e valores construídos e internalizados nos contextos sociais e históricos que vivenciei, reforçados pelos aportes teóricos de Bragança (2011) que serão discutidos mais à frente. É o fundamento de minha trajetória, pois interliga os elementos familiares e pessoais às experiências sócio-históricas e culturais, que me motivam para um processo de reflexão e transformação em diversos âmbitos.

O chão, como base desta casa, inclui também os conhecimentos científicos, técnicos e práticos adquiridos em minha carreira acadêmica, através da educação institucionalizada e não institucionalizada. Estes são os responsáveis por dar sustentação às paredes desta casa, levando em conta que a base da casa, estando bem alicerçada, favorece na sustentação das paredes.

As paredes da casa representam minha formação profissional e identidade docente, são a estrutura da casa e devem estar bem edificadas. Vale ressaltar que o chão é um dos componentes da casa que contribuem para a constituição da formação docente, portanto, são imprescindíveis para que estas paredes estejam alicerçadas.

As experiências empíricas vivenciadas e os saberes experienciais adquiridos ao longo de minha carreira profissional, ao lado dos conhecimentos técnicos e científicos, contribuem no alicerce da parede desta casa, pois subsidiam a sustentação desta formação e a prática docente por mim realizada, além de favorecer na construção da identidade docente. A formação docente relaciona-se aos processos identitários, que mantêm um movimento de permanente construção da identidade, que leva o sujeito a um movimento de transformação pessoal, através do conhecimento e de suas práticas sociais, considerando a memória e identidade social do sujeito (BRAGANÇA, 2011).

Nesta perspectiva, considero que a questão da formação contínua favoreça na consolidação da parede de minha casa. No que concerne à prática docente, o professor segue na busca de aperfeiçoamento profissional, sendo o sujeito autônomo e responsável por sua autoformação na busca da construção do conhecimento profissional.

Além disso, percebo que a parede também traz a noção de proteção e privacidade para essa casa. Entendo que em nossa casa podemos ter a liberdade de fazer o que gostamos, podemos colocar na parede quadros e fotos com lembranças de momentos vividos, adornos e enfeites que nos agradam, trazendo a representação de nossa identidade, de quem fomos e somos.

Para Halbwachs (2004), a memória expressa a relação afetiva ou apego que o sujeito estabelece com os acontecimentos e vivências do passado. Em sua obra, o autor traz uma abordagem da memória em sua coletividade, considerando esta como um fato social. Além disso, o tempo, o espaço e as relações sociais vivenciadas pelo indivíduo, reforçam a relação existente entre a memória individual e a memória coletiva.

O processo de construção da memória individual ocorre a partir das memórias coletivas dos grupos sociais aos quais pertencemos, pois, nossas memórias individuais são mantidas devido às relações sociais estabelecidas com os demais sujeitos do grupo. Halbwachs (2004) ressalta que nossos sentimentos e nossos pensamentos mais pessoais se fundamentam nos meios e nas circunstâncias sociais definidas, por essa razão nossas memórias sucedem de nosso convívio com outros indivíduos.

Nos quadros pendurados na parede de minha casa, coloco as memórias que vivi na escola, os momentos em sala de aula que me faziam refletir e entender o quão era importante o estudo em minha vida. Considerava e sigo considerando que o conhecimento é a porta de entrada que nos leva a conhecer e perceber o mundo em seus diversos âmbitos, sendo assim, eu percebia que poderia romper fronteiras e alcançar lugares inimagináveis.

Nasci em uma família com poucas condições econômicas e sempre considerei importante a ideia de que precisaria focar em meus estudos para poder ter uma carreira profissional e estabilidade financeira. Ao adentrar na escola onde concluí meu ensino médio essa ideia se confirmou e fortaleceu ainda mais, pois o fato desta escola possuir um ensino voltado à educação básica e profissionalizante, motivava os alunos a se dedicarem em seus estudos para futuras oportunidades acadêmicas e/ou profissionais.

Possuo, ainda, na parede de minha casa, outros quadros carregados de significados e relevantes para mim, pois rememoram minha história escolar. Nestes quadros coloco as imagens de dois professores em especial, que me inspiraram e marcaram profundamente, por serem pessoas inteligentes, atenciosas e preocupadas em motivarem os alunos a valorizarem os estudos. A convivência com esses professores ampliou minha visão de mundo, um deles foi um professor do ensino médio e a outra foi uma professora que me orientou no trabalho de conclusão de curso na graduação.

Quanto às portas e as janelas, estes são os pontos de acesso à casa. São as aberturas que permitem a conexão da parte interna com a externa da casa. Este acesso apresenta duas perspectivas: o olhar de dentro para fora e o olhar de fora para dentro.

Através desta janela posso ter acesso às inúmeras novas possibilidades e campos de estudos. Me deparo com o desafio de olhar para fora de minha casa e me perceber pesquisadora, buscando compreender em distintos contextos de atuação docente, como outros professores de outras casas, constroem suas práticas. Este acesso está relacionado, também, à introdução de terceiros na casa, às pessoas que se interessam por temáticas de estudos semelhantes aos meus ou que tenham as mesmas inquietações; é a troca de conhecimentos e experiências que favorece o docente e o pesquisador em sua jornada profissional e acadêmica.

O teto é a última parte da construção da casa. Simboliza a reflexão sobre minha prática, a forma como consigo me perceber e transformar a prática docente nos diferentes contextos educativos. Remete, também, à parte externa de minha casa, à reflexão acerca das diversas casas e realidades existentes, à construção teórica a partir dos alicerces e dos olhares para dentro e para fora da casa, às inúmeras questões referentes à prática docente e às narrativas sobre esses contextos e percalços que estão inseridos na atuação docente.

Acrescento, por fim, o bairro, que representa o lugar onde minha casa está inserida. Em seu contexto amplo percebo as características deste bairro (que pode ser um bairro central ou periférico), dos habitantes que ali convivem, bem como seu entorno. É o lugar onde habitam as subjetividades, percebido como um lugar de formação dotado de valores, construídos a partir das representações e significações dadas às interações sociais e experiências vivenciadas por mim (CUNHA, 2008). Além disso, entendo que o bairro representa as áreas de estudos que se interessam e se relacionam com as mesmas temáticas que me interessam, e as pessoas que habitam esse bairro são as que possuem este mesmo interesse.

A construção desta casa, enquanto pesquisa, emergiu das inúmeras situações vivenciadas que fizeram tremer minhas sustentações, quanto à minha formação e prática profissional. Na sequência, apresentarei algumas experiências acadêmicas e profissionais que adentraram em minha trajetória de vida.

Durante minha graduação em 2009, no curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas Hispânicas do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) surgiu o interesse por vários campos de estudo da área de Letras e de Educação, como o ensino

de línguas estrangeiras, assim como o uso de metodologias e práticas docentes utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Essas temáticas me chamaram bastante atenção, tanto que meu trabalho de conclusão de curso trouxe algumas observações sobre as metodologias de ensino e aplicabilidade destas, na aquisição de uma segunda língua (neste caso, o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE), o processo de aquisição desta e a prática docente.

No início de 2016, ao ingressar na especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura promovida pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), o interesse nesta área persistiu. Abordei os mesmos pontos em meu trabalho de conclusão de curso apresentado na especialização, intitulado “O ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) por meio da leitura”, porém com o enfoque direcionado ao ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) e aos métodos utilizados pelo professor neste processo.

Outros motivos que me direcionaram à esta perspectiva, estão relacionados às experiências profissionais que obtive em empregos na cidade de Boa Vista, capital de Roraima (RR). Trabalhei como professora de E/LE em uma escola particular. Trabalhei, também, na Operação Acolhida¹, pela Organização Internacional para Migrações (OIM) da Organização das Nações Unidas (ONU), onde atuei como assistente de campo no Posto de Interiorização e Triagem para refugiados e migrantes (PTRIG). Atualmente, encontro-me lecionando aulas de PLE em abrigos de refugiados da Operação Acolhida, em um projeto do Instituto Pirilampos filiado ao Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Diante do exposto, percebi a necessidade e relevância de se dominar uma segunda língua para as demandas comunicativas apresentadas, quer sejam no trabalho, nas universidades ou em qualquer outro contexto em que esta se faz necessária. Já experienciei situações em que companheiros de trabalho, nos postos de atendimentos aos migrantes, por não dominarem o espanhol, enquanto língua estrangeira, enfrentavam grandes dificuldades com a comunicação - ou não conseguiam se comunicar com os migrantes e pediam suporte a quem dominava o idioma - e com o desenvolvimento de seu trabalho.

¹ Operação Acolhida é uma grande força-tarefa humanitária e logística engendrada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas. A Operação oferta assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima. É baseada em três pilares: ordenamento da fronteira, abrigamento e interiorização (Discorremos sobre a Operação Acolhida com mais ênfase na seção 3.3.1 desta dissertação).

Nos últimos anos, no Brasil, o fluxo de cidadãos venezuelanos cresceu maciçamente, devido ao agravamento da crise econômica e social na Venezuela. De acordo com os dados da Plataforma Regional de Coordenação Interagencial (R4V - Resposta para venezuelanos e venezuelanas) da ONU Brasil, de 2015 a meados de agosto de 2020, cerca de 262.475 mil refugiados adentraram no Brasil, e registrou-se mais de 251,286 mil solicitações de refúgio e de residência temporária. A maior parte dos migrantes entraram no País através da fronteira norte do Brasil, localizada no Estado de Roraima, concentrando-se no município de Pacaraima e Boa Vista, sendo esta última, a capital do Estado.

Tal impacto alcançou a capital e para acolher parte dessa população 13 abrigos oficiais foram criados em Boa Vista e dois em Pacaraima. Eles são administrados pelas Forças Armadas e pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Segundo a UNICEF e a Plataforma R4V² estima-se que 6.390 mil pessoas vivem nos abrigos e cerca de 45.233 mil pessoas foram interiorizadas para outras cidades do Brasil, com o objetivo de oferecer mais oportunidades de inserção socioeconômica aos venezuelanos e diminuir a pressão sobre os serviços públicos do estado de Roraima.³

Devido este fenômeno, o cenário das escolas locais também sofreu mudanças, tanto as escolas municipais quanto as estaduais receberam grande número de crianças e adolescentes migrantes matriculados de modo desenfreado na rede pública de ensino, com objetivo de continuarem seus estudos. A superlotação nas salas de aula demandou um novo contexto na prática docente, uma vez que as salas de aula que suportavam de 25 a 30 alunos antes deste fenômeno, passaram a atender até 45 discentes.

Ao olhar pela janela de minha casa e me deparar com este atual panorama, me inquietei sobre inúmeras questões que me instigaram a pensar a temática desta pesquisa, considerando tanto minha trajetória acadêmica e experiências profissionais, quanto a realidade migratória presente no contexto social e escolar de minha cidade.

Referente a esta migração na escola, percebi que muitos companheiros de trabalho que atuam em salas de aula estão enfrentando grandes dificuldades em lecionar suas disciplinas, seja por falta de domínio do espanhol ou porque não se sentem capacitados para atender tal

² A Plataforma R4V (Plataforma de Coordenação Interagencial para refugiados e migrantes da Venezuela) foi criada em 2018, com o objetivo de coordenar respostas operativas interagenciais ao intenso fluxo de pessoas refugiadas e migrantes da Venezuela em diversos países da América Latina e do Caribe. Vale ressaltar que, é uma iniciativa regional, integrada por 48 organizações da sociedade civil e das Nações Unidas.

³ Dados atualizados em novembro de 2020.

demanda. Esta situação ocorre, entre outras razões, por conta da falta de atenção dada às políticas educacionais e ao apoio aos docentes e discentes inclusos nesse contexto.

Conforme Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) os estudos referentes à educação e migração que envolvem as Américas, se concentram nos segmentos econômicos, afirmam que

[...] não se tem dado atenção suficiente às políticas sociais e especialmente às políticas educacionais para aqueles afetados pela migração. A maioria dos países das Américas professam o respeito pelo direito do migrante à educação; no entanto, geralmente o acesso à educação é limitado, e o apoio às crianças (i)migrantes, raro (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015, p. 1155).

Como professora de idiomas, ao observar este fenômeno migratório presente no contexto escolar de minha cidade e diante às situações vivenciadas por mim, percebi que as dificuldades e percalços que emergem deste contexto reverberam sobre a prática docente e exigem do professor conhecimentos e métodos para o exercício de sua profissão, além de uma atenção maior aos diferentes enfoques para o ensino de uma segunda língua, considerando tais demandas. Dentro desta perspectiva respondemos, através da presente pesquisa, a seguinte questão: Como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental influencia em suas práticas e de que maneira se articula aos saberes docentes frente ao fenômeno da migração venezuelana?

Considerando esta questão, o objetivo geral desta pesquisa buscou compreender como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental influencia em suas práticas e de que maneira se articula aos saberes docentes frente ao fenômeno da migração venezuelana.

Este estudo foi desenvolvido a partir das entrevistas realizadas com as docentes sobre suas práticas nas turmas do Ensino Fundamental nos anos finais, considerando seus lugares de fala antes e após esse contexto migratório, a fim de identificar as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de espanhol no contexto da migração venezuelana e de conhecer elementos da profissionalidade dos professores de espanhol e os saberes mobilizados em sua prática docente no contexto da migração venezuelana.

O ponto central da pesquisa foca-se na questão da *profissionalidade docente*, considerando o exposto por Gorzoni (2017, p. 1411), que define que está “relacionada à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico social”, sendo o docente responsável pela construção de sua

profissionalidade através dos saberes construídos em sua trajetória profissional, conforme expõe Tardif (2014).

Ao associar este conceito com os aportes de Bragança (2011), entendo que as aprendizagens experienciais vivenciadas pelo professor nas escolas são elementos de significado que contribuem nesta (re) significação da prática, da formação e da identidade docente, considerando o sujeito em sua abordagem sócio-histórica. Isso porque a prática docente exige uma gama de competências e saberes que ultrapassam a formação inicial do professor e adentram no exercício de sua profissão. O professor constrói e aperfeiçoa sua prática com o tempo, uma vez que dialoga com suas experiências e edifica seus saberes.

Em concordância, Tardif (2014) percebe o professor enquanto sujeito formador de sua profissionalidade diante das práticas e *saberes docentes* que constrói através das experiências vivenciadas no contexto escolar. A ressignificação da prática e postura docente acontece através do processo de interações e aprendizagens a cada nova experiência que os toca e transforma, a partir de um processo reflexivo, conforme corrobora Larrosa (2002).

Considera-se justamente o *lugar de fala* do professor, os diversos pontos de vistas, de afirmações e análises de fenômenos percebidos por este, bem como a intenção de questionar discursos impostos e autoridades discursivas que padronizam o exercício da profissão docente. Para Ribeiro (2017), esta conjuntura revela justamente os questionamentos sobre quem pode falar, assim como induz a marcar o lugar de fala de quem a sugere e desde onde se apresenta para se compreender as realidades e contextos.

Frente às reflexões geradas nessas perspectivas, Nóvoa (2009) ressalta a relevância da voz do professor em atenção às necessidades educativas e à redefinição de suas práticas. O discurso docente demonstra o protagonismo do professor, seu posicionamento autônomo e poder de decisão ante o processo de construção de sua profissionalidade, haja vista que seus conhecimentos, subjetividades, valores e saberes estão inclusos neste processo, por se tratarem de elementos da personalidade docente (NÓVOA, 2009).

O lugar de fala do professor o incita a refletir e ressignificar sua prática através de suas percepções e julgamentos percebidos no contexto educacional. Arelado ao exposto, destacamos os estudos de Josso (2010), em que a autora aborda o processo de formação do sujeito enquanto sujeito da formação, que remete-se, ainda, ao conceito de autoformação citado por Bragança (2011).

Vale ressaltar os apontamentos de Cunha (2008) acerca dos conceitos de espaço, lugar e território. Os significados que construímos ao longo de nossa carreira acadêmica conectam-se às nossas experiências e vão ao encontro do conceito lugar, pois possuem uma finalidade definida e são preenchidos de subjetividade, pois somos os sujeitos ativos neste processo de (trans) formação, responsáveis por atribuir o significado legítimo do lugar e ocupá-lo como tal. Este espaço ocupado passa a ser o lugar das subjetividades do professor que se reinventa em sua ação docente, a partir das experiências, contextos e lugares por onde transita.

Já a profissionalidade articulada tanto ao espaço quanto ao lugar de fala, relaciona-se com o saber-fazer do professor, com sua ação docente, pois refere-se às práticas educativas que este adota no contexto escolar e que vão além de sua formação inicial. Esta profissionalidade se constrói a partir das experiências e na continuidade da formação profissional no decorrer da trajetória docente neste caminho (auto)formador, conforme Tardif (2014) e Peres (2011) retratam. Muitas das vezes o professor apropria-se deste saber-fazer em sua atividade docente, adaptando-se às diferentes situações e contextos, neste caso o fenômeno migratório, para solucionar dificuldades e/ou necessidades encontradas no dia a dia, pois no contexto da escola e da sala de aula se produzem muitas conexões, aprendizagens e percalços que cruzam com sua atividade docente.

Portanto, visamos com esse estudo contribuir com o cenário acadêmico para que posteriores pesquisas de diferentes perspectivas investigativas, tais como esta, sejam realizadas, a fim de suprir a carência de pesquisas neste âmbito, direcionadas à prática e à profissionalidade docente, especificamente relacionadas à ação docente nos diversos contextos escolares, com atenção ao contexto migratório. Além disso, que discutam as inovações no ato de ensinar desenvolvidas através da formação inicial e/ou continuada e também por meio das experiências profissionais vivenciadas pelos docentes. Esta investigação, justifica-se por ser uma temática em extrema evidência presente no atual contexto desta cidade e das escolas da rede de ensino, que emerge de uma vertente macro, a questão da migração.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de situarmos esta pesquisa no panorama das investigações acadêmicas que tratam da *profissionalidade docente* e dos *saberes docentes*, apresentamos esta revisão de literatura. Reafirmamos que o tema central da pesquisa é a *profissionalidade docente* que se relaciona aos *saberes docentes*, sendo esta a temática secundária.

Com intuito de viabilizar a junção dessas duas temáticas, direcionamos as buscas às discussões contempladas na literatura educacional contemporânea referentes à formação de professores relacionada à prática docente. Vale ressaltar que o termo *profissionalidade docente* está em desenvolvimento e é utilizado por um gama de autores que a relaciona aos termos *profissionalização* e *profissionalismo*, com a intenção de recuperar as qualidades do profissional em algumas especificidades de sua atuação, conforme ressalta Contreras (2012).

Para essa revisão de literatura, optamos por utilizar trabalhos que discutissem as temáticas principais desta pesquisa, que aborda a *profissionalidade docente* relacionada aos *saberes docentes*. Diante disso, partimos do levantamento de pesquisas correlatas realizadas por Macenhan (2019) que apresenta um levantamento referente à profissionalidade docente, a partir de uma revisão investigativa de 24 trabalhos publicados entre 2012 e 2018. A autora aborda as especificidades da prática docente no contexto educacional e o desenvolvimento da profissionalidade junto aos saberes docentes.

O levantamento realizado pela autora selecionou 13 trabalhos (6 teses e 7 dissertações) encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação da Ciência e Tecnologia (IBICT) e 11 artigos encontrados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas revistas eletrônicas: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (REDALYC), Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A escolha deste trabalho como ponto de partida para realização desta revisão de literatura, adveio da aproximação dos descritores utilizados pela autora com a temática desta pesquisa, por tratar justamente da profissionalidade docente. Vale ressaltar que nos conduzimos pela mesma dinâmica de busca da autora, porém nos centramos apenas nas buscas de teses e dissertações na BDTD, excluindo a busca de artigos.

Em sua tese, a autora trata da constituição da profissionalidade docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das representações que estes têm sobre si e sobre o exercício da docência, sobre a autonomia adquirida na carreira frente aos saberes docentes e seu desenvolvimento profissional, elementos estes que a autora revela como constituintes da profissionalidade docente. Além disso, traz uma discussão sobre as ambiguidades que os termos profissionalismo, profissionalização e profissionalidade podem assumir.

Outro aspecto relevante abordado por Macenhan (2019) que contribuiu para o desenvolvimento da temática desta pesquisa, refere-se ao lugar de fala percebido nas representações expostas pelos professores com respeito ao desenvolvimento da profissionalidade, ao enfatizar que esta emerge da trajetória acadêmica e profissional destes docentes.

Em vista disso, partimos dos 13 trabalhos elegidos e explanados pela autora para o desenvolvimento da presente revisão de literatura. Damos prosseguimento às buscas de outros trabalhos na BDTD, utilizando o mesmo termo descritor e período posterior ao da autora, definido entre os anos de 2019 e 2022, a fim de apresentarmos um panorama atual das pesquisas que abordam esta temática.

Definimos como critério que os trabalhos, dissertações e teses, utilizassem o vocábulo “profissionalidade docente” em seus títulos ou em resumos. Iniciamos essa averiguação a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A princípio, realizamos uma busca inicial com o termo “profissionalidade docente” sem utilização de filtros e logamos encontrar um total de 146 trabalhos (97 dissertações e 49 teses), porém identificamos que a maioria dos trabalhos se direcionaram ao termo “profissional docente” advindos da busca alternativa automática. Posto isso, realizamos uma segunda busca utilizando os filtros “título” e “assunto” para refinar os resultados, a partir do qual obtivemos um conjunto de 10 trabalhos, sendo 3 teses e 7 dissertações. Por fim, reunimos um quantitativo de 23 trabalhos que abordam a profissionalidade docente e os saberes docentes de alguma forma.

A fim de facilitar a visualização dos trabalhos, elaboramos uma tabela⁴ com as informações centrais das teses e dissertações encontradas sobre a profissionalidade docente, contendo os seguintes dados: ano/título da pesquisa, nome do autor, programa de pós-graduação/instituição, objetivos da pesquisa, apontamentos e referências.

Realizamos a análise geral dos 23 trabalhos, objetivando identificar os principais apontamentos evidenciados pelas pesquisas e verificamos os seus principais referenciais teóricos para seleção das que mais se aproximam à temática desta pesquisa. Com base na análise realizada, evidenciamos que estes abordam o processo de construção da profissionalidade a partir de diversos vieses, mas sempre com o olhar voltado à figura do professor.

Os trabalhos apresentam diferentes discussões para o tema em questão, porém tratam da construção da profissionalidade docente considerando os processos formativos, saberes adquiridos e os diferentes contextos em que os professores atuam e interagem. Tal ponto dialoga com o texto de Josso (2010), que aborda o processo de formação do sujeito enquanto sujeito da formação e remete a uma das perspectivas desta pesquisa, que percebe o professor como um dos sujeitos responsáveis por sua formação, considerando que em sua trajetória formativa e profissional adquire conhecimentos e saberes necessários para sua atuação frente às diferentes demandas sociais com as quais se depara.

Além disso, percebemos que os trabalhos exibem temáticas que emergem do contexto educacional referentes às especificidades da ação docente, às demandas educativas, ao percurso formativo profissional dos professores, à identidade docente, às questões da precarização da docência, valorização da profissão e reconhecimento social. Grande parte dos trabalhos aborda a constituição da profissionalidade no âmbito da educação básica, precisamente no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais e apenas duas das pesquisas divergem, uma foca-se no ensino superior e a outra trata de espaços não escolares, apresenta uma investigação centrada nos elementos estruturantes da profissionalidade docente para atuação na formação policial.

Destacamos, ainda, que um total de 19 dos 23 trabalhos analisados relacionam a profissionalidade docente aos saberes docentes e reforçam que os saberes advindos da formação inicial e da prática docente se ressignificam no exercício da profissão e contribuem para o

⁴ Ver tabela “Sistematização de resumos e referências para revisão de literatura”, no APÊNDICE C desta dissertação.

desenvolvimento da profissionalidade docente. Apenas 4 não utilizam o termo “saberes docentes” em seus estudos.

No que se refere às metodologias utilizadas pelos autores das pesquisas, percebemos que dentre os trabalhos reunidos, sua maioria apresenta uma abordagem qualitativa. Utilizam entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, questionários e, também, narrativas dos participantes.

Outro ponto relevante que percebemos durante a leitura dos trabalhos, refere-se à consideração dada à percepção dos professores na constituição e desenvolvimento de sua profissionalidade. Percebemos que os autores indicam enfaticamente a influência de fatores individuais e coletivos, internos e externos aos contextos de trabalho, estes fatores são contribuintes para o desenvolvimento da profissionalidade, assim como os saberes relacionais que se vinculam ao exercício da docência.

Parte desses estudos apresentam discussões acerca dos conceitos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, que ora são descritos a partir de seus conceitos próprios e da relação entre eles e ora como sinônimos. Para delineamento desta temática, os autores pontuam e relacionam os termos anteriores ao processo de formação docente, tratam da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente.

Diante dos trabalhos encontrados, selecionamos uma tese e uma dissertação para realizar uma leitura aprofundada e pontuar suas contribuições e discussões frente às temáticas em questão. Consideramos a aproximação dos descritores utilizados pelos autores com a temática da presente pesquisa, bem como outras características similares referentes aos objetivos e metodologias desta. Dando seguimento a esta revisão, apresentamos as obras selecionadas.

A dissertação publicada por Dorta (2017) intitulada “Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil”, apresenta uma discussão acerca dos saberes docentes na Educação Infantil, com ênfase para uma dimensão da docência que a autora denomina como *relacional*, que define a docência como uma atividade de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2005):

Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] no qual ele penetra para trabalhar. Por isso [...], ensinar é um trabalho interativo. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 235).

A referida pesquisa teve por objetivo central investigar os modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa. Além disso objetivou, também, debater o lugar de saberes dessa ordem para a constituição da profissionalidade docente por parte das professoras.

Para alcançar os objetivos propostos, a autora utilizou em sua investigação uma perspectiva qualitativa escolhendo como referencial empírico o trabalho de professoras que atuam na educação infantil. Utilizou como o instrumento de coleta, entrevistas (em dupla e individuais) e observações participantes, inspirada nos princípios da etnografia para entender os modos de pensar e observar para interpretar e compreender, embasados por Sarmiento (2003).

O interesse da autora por esse tema surgiu a partir do estudo desenvolvido em seu trabalho de Iniciação Científica, realizado entre 2013 e 2014. Sua percepção estava sobre como as professoras pensavam o próprio trabalho, a formação que haviam recebido e o lugar que elas atribuíam a si mesmas, como professoras, no campo educacional. Conseguimos relacionar o exposto às contribuições presentes nesta pesquisa, acerca da relevância da reflexão do professor sobre sua prática docente, tanto para o ensino quanto para a atuação e o poder de fala, decisão e autonomia que este possui para (re) construir sua profissionalidade, apresentadas por Morgado (2005) e Tardif (2014).

Posto isto, Dorta (2017) aponta ainda uma “disputa” existente entre as esferas teórica e prática da docência que produz uma visão alienada quanto à realidade do trabalho docente e uma desvalorização dos saberes provenientes da experiência prática. Vale ressaltar que esses saberes não podem ser incorporados à formação de professores como tal, pois faz-se necessário considerar seu uso no contexto sócio-histórico, uma vez que os saberes são pluriculturais, históricos e socialmente construídos, conforme expõe Tardif (2014) no princípio referente à temporalidade do saber que explica que os saberes são adquiridos e/ou se alteram decorrer da construção da profissionalidade do professor.

A autora tece uma análise a partir de dois eixos amplos. O primeiro referente às demandas específicas da relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil e o segundo às demandas da construção de uma profissionalidade específica. Reafirma que ambos os eixos estão atravessados por questões que tangem à construção da profissionalidade, porém discute no segundo eixo, os elementos especialmente ligados às demandas da construção dessa profissionalidade, que é a parte que nos interessa.

Ao pensar na constituição de uma profissionalidade específica para Educação infantil, a autora afirma que é preciso atender as necessidades que o trabalho docente requer. Expõe que um dos requisitos necessários está ligado ao reconhecimento social que se almeja por parte dos pais dos alunos que denota desdobramentos importantes ante as demandas do trabalho. Este ponto coincide a um dos descritores da profissionalidade apresentado por Roldão (2005) destacado nesta pesquisa, alusivo ao reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade.

A partir desses apontamentos e análise realizada em seu estudo, Dorta (2017) entende que a busca por validação profissional através das famílias dos alunos caracteriza a construção da profissionalidade docente como frágil e fragmentada. Isso porque esta postura indica em sua maioria, uma preocupação voltada ao julgamento que poderia vir das famílias sobre a ação docente do que com relação aos próprios pares profissionais.

Diante disso, a autora se questiona: “Por que recorrer às famílias para apontar falhas sobre aquilo que pertence ao âmbito de seu trabalho profissional? Por que não recorrer aos seus pares, por exemplo?” (DORTA, 2017, p. 122). Justifica que

Essa preocupação também pode ser influenciada por, entre outros fatores, a ausência de uma cultura profissional (formativa) na própria instituição de trabalho, ancorada na própria profissão, o que influencia a busca por validações externas, reconhecimento profissional (DORTA, 2017, p. 135).

Tal compreensão foi o que a levou a definir a questão da profissionalidade como um problema de pesquisa e parte relevante da investigação, com a intenção de compreender o que demandava o trabalho das professoras da Educação Infantil.

Os questionamentos feitos pela autora apontam similaridades ao que respondemos nesta pesquisa, referente à reflexão sobre como os saberes são mobilizados no trabalho docente e como se integram ao processo de constituição da profissionalidade. Ressaltamos que nossa perspectiva, apontou para o trabalho docente no Ensino Fundamental, porém seguimos o mesmo direcionamento da autora, conforme o exposto anteriormente.

Com o intuito de oportunizar outras discussões sobre a temática desta pesquisa, damos seguimento a esta revisão e partimos para a próxima obra selecionada. Utilizamos o estudo apresentado por Barreto (2016) que traz uma discussão sobre os elementos que constituem a profissionalidade docente de estudantes na formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A tese de doutoramento publicada por Barreto (2016), denominada “A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de Pedagogia da UFPE”, objetivou compreender os elementos que constituem a profissionalidade desses estudantes. A autora esclarece que foca sua análise a partir do olhar dos estudantes do curso de Pedagogia, tendo em conta que a maioria das pesquisas que investigam a constituição da profissionalidade fixam-se na concepção dos professores que já atuam nos anos iniciais da educação básica, assim como, no desenvolvimento do processo de constituição da profissionalidade no âmbito das escolas e universidades.

O estudo de Barreto (2016) buscou discutir que elementos dificultam ou facilitam a constituição da profissionalidade docente no decorrer da formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia e a concepção destes sobre a contribuição da formação inicial na constituição desta profissionalidade, na perspectiva da identificação com a profissão. Para esse fim, utilizou como aporte metodológico a abordagem qualitativa, no qual realizou um estudo de caso.

Com o intuito de conhecer o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia e identificar os sujeitos participantes da entrevista, iniciou a coleta de dados através de questionário. Na sequência, realizou entrevista semiestruturada com 12 estudantes de pedagogia para análise de concepções de docência e constituição da profissionalidade com foco na formação inicial.

A motivação da autora em realizar este estudo surgiu no decurso de sua trajetória profissional, a partir do magistério, no qual já refletia sobre dificuldades no cotidiano escolar e a qualificação para o exercício da docência, o que a impulsionou a realizar o curso de Pedagogia na UFPE. As inquietações percebidas nos discursos dos colegas de turma e de trabalho sobre a insatisfação em serem professores e a descredibilidade e desrespeito a profissão dos professores, a levou a pesquisar sobre o tema também na pós-graduação, tanto no mestrado quanto no doutorado.

A partir desses apontamentos e experiências vivenciadas, a autora fundamentou seu estudo sobre a profissionalidade docente a partir da contribuição de autores como Sacristán (1995), Ramalho, Núñez, Gauthier (2004), Morgado (2005) e Contreras (2002). Salientamos que a autora partiu da formação inicial ao encontro da profissionalidade docente e posteriormente contextualizou o conceito de profissionalidade docente, compreendendo-a

como elemento constituinte do processo de profissionalização, segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004).

Barreto (2016) esclarece que a profissionalidade docente é um conjunto de ações historicamente situadas que está relacionada com atitudes e valores e com os saberes docentes. Reforça esta ideia a partir das contribuições de Sacristán (1995) que entende a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.22).

Posto isto, relacionamos aos aportes de Gorzoni (2017, p. 1411) presentes nesta pesquisa, que define que a profissionalidade está “relacionada à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico social”. Entendemos que o docente se torna o sujeito responsável pela constituição de sua profissionalidade através dos saberes, conhecimentos e habilidades construídas ao longo de seu percurso profissional.

Ao apontar a profissionalidade como um elemento constituinte do processo de profissionalização, Barreto (2016) afirma que a profissionalidade e a profissionalização estão interligadas e mantêm uma relação dialética. Considera que o desenvolvimento da profissionalidade dos professores envolve conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da profissão e articula-se ao processo de profissionalização que exige a conquista de um espaço de autonomia que favoreça essa constituição, socialmente reconhecida e valorizada (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007). Da mesma forma realizamos nesta investigação, ao elucidarmos a relação entre a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização.⁵

A autora discute ainda a dimensão de coletividade no processo de constituição da profissionalidade docente a partir das considerações de Roldão (2005) que aponta a pertença à um corpo coletivo como um descritor da profissionalidade. Pensando nesta discussão sobre a coletividade na constituição da profissionalidade docente, a autora afirma que “a inserção e a socialização no ambiente de trabalho das instituições de ensino, as relações com os pares são fundamentais na constituição da profissionalidade” (BARRETO, 2016, p. 89).

⁵ Discorremos sobre a relação entre a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização com mais ênfase na seção 3.2 desta dissertação.

Salienta que,

Nessa dimensão de coletividade, deve-se ressaltar que as ações do professor não se traduzem apenas como ações individuais, pois o constituir-se docente exige relações com o outro, ou seja, com os membros das unidades de ensino, com a comunidade, com os alunos, com os pares; em resumo, o trabalho docente se constitui a partir da necessidade de coletividade (BARRETO, 2016, p. 89).

No tocante a esta questão, a autora preocupou-se em esclarecer que não ignora a autonomia do professor, porém frisa o seu papel público na coletividade do trabalho docente.

Nesta mesma perspectiva e embasados nos descritores indicados por Roldão (2005), consideramos que a questão da coletividade, apresentada nesta pesquisa, emerge das relações de interação estabelecidas entre os sujeitos escolares. A atividade docente se realiza com e através dessas relações entre as pessoas, haja vista que o professor está incluso em um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber que desenvolve e produz.

Vale ressaltar que os apontamentos das participantes desta pesquisa referem-se tanto ao ensino remoto, respectivo ao período da pandemia do Covid-19, quanto ao ensino não-remoto (presencial) desenvolvido pelas docentes antes, durante e após este período pandêmico. Logo, apresentamos os resultados das relações entre as docentes e os discentes em ambas as formas de ensino.

A partir da análise realizada em sua pesquisa, Barreto (2016) identificou as dificuldades e facilidades apresentadas pelos estudantes em seu percurso formativo profissional e destacou os elementos que favorecem e dificultam a constituição da profissionalidade docente. Quanto aos aspectos que favorecem a profissionalidade, pontuou 9 elementos, que são: a realização pessoal; a qualidade dos professores que ministram o curso de Pedagogia (refere-se à capacitação e perfil profissional dos professores que tornam-se modelos a serem seguidos pelos docentes em formação); a motivação por parte de alguns docentes do curso de Pedagogia; o embasamento teórico adquirido no curso de Pedagogia; a motivação por parte de alguns colegas; a troca de experiência com os colegas de turma, a influência que o meio acadêmico exerce sobre a formação dos estudantes do curso de pedagogia, a prática docente e a inserção precoce no mercado de trabalho.

Concernente aos elementos que dificultam a constituição da profissionalidade, assinalou: a relação pouco afetiva com os professores; a falta de coletividade; a falta de exemplo por parte dos docentes do curso; a desvalorização da docência; as lacunas de conhecimento

sobre determinados temas emergentes e sobre os problemas reais da prática docente e a dificuldade de administrar o tempo para trabalho e estudo. A autora ressalta que após realizar a construção desse trabalho de pesquisa, identificou de fato que existem elementos dificultadores no processo de constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE e que a maioria estão interligados às relações interpessoais.

Considerando os elementos dificultadores no processo de constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE e frente aos resultados obtidos em seu estudo, Barreto (2016) pontua a necessidade de oportunizar aos estudantes de pedagogia um espaço de escuta para que estes discorram sobre seu processo formativo, pontuando suas experiências e expectativas. Reflete sobre o processo de formação, tendo em vista, a constituição da profissionalidade dos futuros professores valorizando as visões, expectativas, sentimentos e perspectivas acerca da docência.

Neste sentido, a autora descreve que as subjetividades do professor devem ser consideradas na construção dos significados que constituirão sua profissionalidade. Entendemos que as percepções pessoais e profissionais dos docentes são dotadas de valores que permitem que sua autonomia, saberes, conhecimentos e experiências reverberem sobre e para sua ação docente.

As discussões e apontamentos expostos até aqui, concatenam com a questão de estudo desta pesquisa, considerando as subjetividades do professor, suas experiências, saberes, conhecimentos e habilidades docentes encontradas nos modelos, dimensões, descritores e princípios da profissionalidade para a qualificação do exercício da profissão. No caso desta investigação, consideramos a demanda emergida do contexto da migração venezuelana presente nas escolas estaduais, localizadas na cidade de Boa Vista – Roraima.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao tratarmos do termo “Formação docente”, devemos considerar uma gama de ideologias e repertórios abrangentes que giram em torno deste. Partimos, a princípio, do contexto educacional ao encontro da formação docente.

As discussões em torno da temática partem de debates acerca dos problemas e incomodidades que envolvem a escola e a sociedade, dos impactos das mudanças sofridas pela sociedade, que se refletem na instituição escolar e sobre a configuração da profissão docente. Para Dussel (2007, p. 150), as permanentes mudanças ocorridas na sociedade não acompanham sincronicamente as mudanças na escola. Tal constatação se confirma diante da análise de vários autores europeus e norte-americanos (TYACK E CUBAN, 1995; VIÑAO, 2002; DUBET, 2004; VINCENT, 1994), que se baseiam no termo “instituição fachada” do sociólogo britânico Anthony Giddens (2000).

Os autores afirmam a incômoda ideia de que a escola persiste em manter ao longo do tempo uma gramática ou núcleo enrijecido de regras e critérios e assume uma estratégia defensiva de resistência às mudanças, nostálgica e orientadas ao passado. Este sistema provoca que, em muitos casos, as escolas mantenham a “aparência escolar” anterior, quer dizer, uma composição de “modelo escolar” tradicional, que parece permanentemente igual.

Desta forma, a escola é caracterizada como uma “instituição fachada” que apesar do surgimento de novos assuntos e demandas, não sabe como agir frente às transformações das relações de autoridade, ao surgimento de novas subjetividades e novas formas de produção e circulação do conhecimento. Como exemplo, ressaltam que as temáticas a respeito de nação, família, trabalho, natureza são debatidas, ainda, como se fossem iguais às do passado, mas não são, pois os efeitos da globalização recaem sobre inúmeras temáticas que devem ser percebidas a partir de um novo olhar.

Em concordância, Gomes (2014) enfatiza que isso se deve às constantes dificuldades encontradas nos sistemas escolares e ao fato de que a escola percorre um caminho sem grandes avanços, em virtude das ineficiências das políticas públicas implementadas que não consideram a educação como uma prioridade e pouco investiram em seu fortalecimento, além dos problemas de administração e negligência do Estado. As políticas públicas instituídas não

abarcam as necessidades econômicas, políticas, culturais e sociais e tampouco as demandas que surgem no âmbito educacional, impedindo a escola de responder por tais situações, considera-se que a ausência de ação e autonomia da escola é um reflexo da própria sociedade, que também resiste a essas transformações.

Sousa Júnior (2014) enfatiza que as crises existentes dentro da escola precisam ser consideradas em seu aspecto macro, neste caso a sociedade, posto que a escola é uma parcela desta, atingida pelas desigualdades econômicas, políticas, culturais e sociais, a globalização, a crise do trabalho, o avanço científico-tecnológico, entre outros motivos que a englobam.

Apesar desta imobilidade da escola, considerando que esta não transformou sua postura e permaneceu praticamente igual, outras novas funções estão sendo atribuídas à escola antes tidas como particulares da família. Menga Lüdke (2007) ressalta dois modelos de "boa escola" que se apresentam como resposta à crise vivida pela escola, que por sua vez, é reflexo da própria crise da sociedade: um que percebe a escola como centro social, preocupada com os valores e condutas dos alunos, em educar futuros cidadãos com integridade no comportamento para evitar violência e conflitos em sociedades cada vez mais desiguais; e outro que coloca a escola como um lugar de aprendizagem, encarregado à instrução cognitiva, dominado pelo saber especializado, pela multiplicidade e riqueza de recursos didáticos e pela ideia de inovação permanente.

Diante disso, a autora percebe que os modelos apresentados são fundamentais para entender a escola em uma perspectiva de integração e o papel do professor dentro desta, haja vista que as mudanças aceleradas da sociedade atual e as formas de vida e de trabalho fizeram com que a escola, embora necessária, não fosse mais suficiente. Desta forma, as mudanças sociais exigem mudanças constantes no sistema educacional e uma atualização permanente e profunda do que constitui a formação de professores.

Este processo implica diretamente no campo do trabalho docente que possui várias demandas complexas, devido às mudanças e problemas macrossociais e às expectativas depositadas sobre os resultados educativos, enquanto fatores de progresso e desenvolvimento. Exige-se que os profissionais da educação sigam aprendendo ao longo da carreira profissional, pois não se ensina tudo na formação inicial, o que reforça a ideia de aprendizagem para toda a vida, conforme expõe Aguerrondo (2007). Vários são os fatores que abarcam a formação docente inicial e o desenvolvimento profissional contínuo, estes envolvem os formadores de

docentes, a identidade docente e sua base de conhecimentos, a forma como desempenham seu trabalho, entre uma gama de fatores existentes.

Concernente aos formadores de docentes, Avalos (2007) enfatiza que este é um tema de preocupação em muitos contextos e em específico, na América Latina. Os formadores e facilitadores do trabalho docente são responsáveis pelas reformas estruturais, de organização e de conteúdos da formação docente.

Em seu projeto “A inserção laboral de novos professores no Chile”, Avalos (2007) reconhece que a qualidade da formação docente é muito insuficiente e que o alcance de uma educação melhor para todos não pode ocorrer sem a participação motivada e competente dos professores, neste caso os professores universitários. Por esta razão, o processo de implantação de mudanças e melhorias da formação docente inicial de dezessete universidades do Chile, se deu através de um conjunto de propostas financiado pelo governo chileno que incluía a participação dos professores universitários.

Isto posto, esclarece que o atraso e a dificuldade de mudanças nos processos formativos estavam relacionados à formação “tradicional” de professores, que não desejavam ou não tiveram oportunidade de atualizar e rever suas estratégias de trabalho. Em contrapartida, a inovação e qualidade nos processos formativos visavam docentes formadores com boa preparação conceitual e prática, além de carisma e liderança.

Avalos (2007) relata que nos últimos dez anos, pelo menos, se realizaram distintos esforços frente às diversas reformas educativas para modificar as instituições de formação docente e avançar na formulação de políticas integradas à formação inicial e contínua. Enfatiza, ainda, que as oportunidades de formação de professores devem ajudar a fechar as brechas, reduzir tensões e aumentar a eficácia do trabalho docente, em conjunto com outras condições contextuais, como salários, reconhecimento público e condições de trabalho adequadas.

Existem vários estudos e um acervo de documentações que tratam da formação de professores na América Latina, que apresentam e discutem os problemas e tensões existentes em torno da questão, mas, também, a possibilidade de verificar as iniciativas direcionadas à formação docente. Tal como exemplifica o Programa de Fortalecimento da Formação Inicial de Professores no Chile (Avalos, 2002), um de seus objetivos era promover a formação direcionada à compreensão e aprendizagem dos professores através da reestruturação dos currículos de muitas das instituições participantes e um esforço para melhorar a qualidade dos

formadores nessas instituições. A reforma na Universidade de Atacama no Chile, também inovou ao introduzir experiências direcionadas à aprendizagem situada e profunda de professores e ao estabelecerem um currículo de treinamento focado em problemas (IGLESIAS, 2002).

Em países como Bolívia, Brasil, Chile, Peru, e outros mais, as variadas reformas sobre a formação docente implantadas ou propostas elaboradas, abrangem uma revisão curricular que objetiva modernizar a estrutura. Do mesmo modo, almejam favorecer com mais ênfase a integração entre as experiências práticas e a aprendizagem dos conteúdos curriculares e pedagógicos, considerando as demandas dos tempos atuais.

Silva (2015) relata que as reformas educativas foram elaboradas a partir da sincronização de várias reformas educacionais em diversos países da América Latina. No Brasil, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996) constituiu um marco relevante na década de 1980 a 1990, para um novo período de reformas educativas preocupadas com a formação docente.

Este período passou a ser reconhecido pelas inúmeras mudanças educacionais no âmbito internacional e nacional, a partir de diversos eventos e influências de várias organizações que se preocupavam com a configuração de uma regulação transnacional de políticas educacionais que pudessem diminuir o analfabetismo, a violência e a pobreza e atender o mercado de trabalho.

Um dos eventos a exemplo disto foi a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, que se destacou devido às articulações empreendidas pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), entre outros órgãos participantes. As propostas elaboradas para a melhoria da qualidade da educação estavam vinculadas à melhoria da qualidade docente, em consequência disto, as reformas objetivavam revisar os inúmeros aspectos ligados à formação inicial dos professores, às organizações institucionais, estruturação dos conteúdos utilizados pelos formadores na formação, além do desenvolvimento das competências do professor através dos cursos de formação continuada.

Podemos observar que tais características se encontram nos Padrões de Referência para a Formação de Professores (Ministério da Educação, 1999), documento elaborado com a

intenção de colaborar para a estruturação do debate nacional sobre a formação de professores e, ao mesmo tempo, reafirmar a relevância de estratégias de implementação de políticas públicas educacionais para o desenvolvimento profissional de professores. Este documento foi a base inicial criada pelo Ministério da Educação, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996).

Além deste documento, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) que rege orientações destinadas à formação docente, o PNE (Lei Nº 10.172/2001) determina um conjunto de princípios a serem adotados pelos cursos de formação docente nos diversos níveis, a exemplo disso, o curso ofertado pelo Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO) é um dos principais projetos a considerar estes princípios.

Embasada na LDB, temos, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, que foram um marco nas questões operacionais relativas à formação de professores para a Educação Básica. Estas tratam do desenvolvimento da reformulação dos cursos de formação de professores para Educação Básica e da apresentação de um conjunto consolidado dos documentos como leis, resoluções e pareceres que abordam a temática. As documentações anteriores foram atualizadas para atender as demandas no sistema educacional considerando a necessidade de melhorias, não apenas neste sistema, mas, também, no que concerne à formação.

Sabemos que a atenção está voltada à formação na educação básica, porém as políticas já estabelecidas não supriram ou não foram suficientes para atender as necessidades educacionais como um todo, considerando os contextos e demandas. Diante disso, surgiu a necessidade de repensarem e instaurarem políticas direcionadas aos cursos de formação em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais sofreram modificações com o decorrer das articulações existentes em torno desta, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno - CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação).

Conforme Bazán e González (2008), o marco das transformações educativas implantadas desde a década de 1990 na América Latina, se relaciona com a qualidade de ensino

e também com as melhorias necessárias à educação. É impossível falar de inovação, renovação e mudanças sem visualizar a instituição educacional como participante nos processos de formação, capacitação e educação dos agentes que esta deve formar/desenvolver.

Além disso, tais transformações educativas enfatizam a necessidade de repensar a formação e o desempenho docente, considerando as modificações produzidas no contexto social, cultural e político, na medida em que surgem novas demandas para o exercício da profissão docente. Inclui-se, portanto, o docente na construção e implementação de seus projetos educativos institucionais para constituir a garantia de maior qualidade e inovação no processo educativo.

As reformas educativas desenvolvem a premissa de que o aperfeiçoamento dos docentes em serviço se constitui em um elemento crucial para o êxito da mesma e é condição fundamental para a transformação qualitativa da Educação. A atividade educativa está associada tanto à mudança quanto à inovação e ao aperfeiçoamento contínuo, estes requisitos são necessários à profissionalização dos docentes.

Simultaneamente, se exigiu uma mudança na formação inicial dos educadores por se perceber que diante das atuais reformas educacionais e devido à complexidade da profissão docente e aceleradas transformações significativas no contexto social e educacional, os professores não dispunham de capacidades de reação para atender às novas exigências do contexto. Ao refletirmos sobre a formação docente, não podemos descartar a ideia de que os atuais docentes foram formados através de determinados enfoques de formação que respondiam a uma determinada concepção de educação, ensino e aprendizagem, muitos questionados hoje.

Bazán e González (2008) enfatizam, ainda, que a formação docente se estruturou, a princípio, como um conceito de transmissão de conhecimentos vinculada ao estudo das disciplinas acadêmicas e de investigações realizadas em torno dos processos de ensino. O objetivo era a capacitação docente para o que se considera função básica, a transmissão de conteúdos culturais e disciplinares, tendo como especificidade profissional o domínio do conteúdo a ser ensinado, sendo o educador, mediador entre o aluno e o conteúdo.

Atualmente, este modelo se torna insuficiente e pouco coerente diante da realidade do desenvolvimento cultural e científico, visto que os conteúdos estão sendo ressignificados perdendo o papel de algo fixo, verídico e único, além do aumento da demanda e participação dos envolvidos no processo educativo no sistema escolar. Concernente aos processos de

formação de professores, estes são diminutos, pois centravam-se exclusivamente na atualização ou assimilação de novos conteúdos, aprendidos por memorização e não significativamente.

Todo este apanhado político da América Latina e do Brasil, citados no decorrer deste capítulo, tratam de questões contextuais para se pensar a formação. Salienta-se que todas essas reformas e documentações abordadas são iniciativas que falam da possibilidade de avanços, porém não existem evidências suficientes para afirmar que tais reformas e experiências estão efetivamente formando os “novos” profissionais. Apesar de tais políticas indicarem progressos quanto às concepções de formação, não são suficientes para abarcar todo o espaço educativo, como foi apresentado político e historicamente.

3.2 A PROFISSIONALIDADE E OS SABERES DOCENTES

Para abordar o conceito de profissionalidade docente, tecemos algumas considerações sobre conceitos de profissionalização e profissionalismo que se associam a este.

Partimos do conceito de “profissionalização docente” considerado por Núñez e Ramalho (2008) como sendo um processo contínuo e descontínuo de representação da profissão docente ao longo de seu transcurso histórico. O percurso da profissionalização insere-se em um movimento de idas e vindas, percorrido desde seu transcurso diacrônico ao encontro das situações atuais na busca pelo aperfeiçoamento para a qualificação da profissão, conforme retrata Ibernón (2006).

Em concordância, Bourdoncle (1998) apresenta em seus expostos que a profissionalização se constrói no decorrer do processo pelo qual uma ocupação passa, a fim de ser reconhecida como uma profissão. Para Shiroma e Evangelista (2010), a profissionalização refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade profissional. Apresentam duas vertentes de estudos que conceituam a profissionalização, a primeira a define como um processo de formação profissional do professor e a segunda como o processo histórico de construção da docência que identifica as transformações sofridas pelos docentes.

Nesta mesma linha de pensamento, Núñez e Ramalho (2008) consideram que a profissionalização é um movimento ideológico que trata das novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo, pois é um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento e de decisão. Constitui-se também como um processo político e econômico voltado ao planejamento das práticas e das organizações, à criação novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, dentro e fora de instituição escolar.

A partir desta perspectiva, entendemos que este processo de profissionalização implica nas mudanças de um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade e de suas novas interpretações que englobam seus aspectos internos e externos, como explicam Ramalho, Núñez e Gauthier (2004). Os autores ressaltam dois aspectos que constituem a profissionalização: um externo, conhecido como profissionalismo, e outro interno, conhecido como profissionalidade.

Enquanto aspecto externo, o termo profissionalismo concerne à reivindicação de um status dentro da visão social do trabalho, que demanda negociações promovidas por grupo de atores. Estes grupos objetivam o reconhecimento da sociedade frente às qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, não para proporcionar apenas um controle sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também o prestígio (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Enquanto aspecto interno, a profissionalização é compreendida como a construção de uma profissionalidade no qual o professor adquire conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias para suas atividades docentes. A profissionalidade docente está relacionada aos saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, entre outros componentes que se integram aos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Diante do exposto, entendemos que o profissionalismo e a profissionalidade são aspectos emergentes do processo da profissionalização, ambos estão interligados, porém são interdependentes. O profissionalismo corresponde às condições objetivas e a profissionalidade, por sua vez, às condições subjetivas.

Conforme reforça Imbernón (2006), a profissionalização é um processo que inclui todos os atos ou eventos, que estão direta ou indiretamente relacionados com a profissão em um processo contínuo e que conduzem à busca pelo aperfeiçoamento para a qualificação do trabalho profissional. Essa profissionalização docente constitui-se como um processo dialético de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional que se articulam entre si. Desta forma, se faz necessário envolver os docentes na busca e na construção de uma nova representação da docência enquanto atividade profissional, sendo esta profissionalização, parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos docentes.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) enfatizam que o processo de busca de uma identidade profissional para a docência como parte dos processos de profissionalização relaciona-se com a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros, a partir das relações interpessoais em seu âmbito profissional.

Os conceitos abordados até o momento, articulam-se ao conceito central desta pesquisa, a profissionalidade docente, desenvolvida com mais ênfase na sequência, relacionando-a aos saberes docentes.

Para Lins, Leocádio e Santos (2017, p.127) a profissionalidade é conceituada como “natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utilizá-los no exercício profissional”. Essas capacidades são construídas através da ação e da formação contínua que promovem o aperfeiçoamento das competências e a utilização de saberes racionais no exercício da profissão, em um processo coletivo e individual.

Em concordância, Tardif e Faucher (2010) explicam que a profissionalidade se constrói de forma progressiva e contínua, fundamenta-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, que se inicia na profissionalização e se prolonga ao longo de toda a carreira, a partir de um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (p. 35). Desta forma, compreendemos que a profissionalidade está ligada às experiências pessoais e profissionais dos professores no decorrer de sua trajetória profissional, marcadas pelo contexto social e pelas relações de trabalho e que esta profissionalidade se transforma a partir de uma construção social e profissional.

A partir desta perspectiva, consideramos relevante observar a partir dessas experiências e competências, como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental influencia em suas práticas e de que maneira se articula aos saberes docentes frente ao fenômeno da migração venezuelana, dessa forma buscamos perceber como estes professores se reinventam para atender esta demanda.

O exposto acima relaciona-se aos **três modelos de profissionalidade** determinados por Morgado (2005), referentes à função e formação do professor. O primeiro modelo apresentado é o profissional técnico, que se preocupa em aplicar as regras orientadas pelo conhecimento científico; o segundo, o profissional reflexivo que reflete sobre sua prática (durante a prática) e conhecimento produzido e o terceiro está relacionado à racionalidade prática que considera a prática reflexiva como inerente ao ensino e à atuação profissional docente, caracterizada por resgatar a base reflexiva da atuação do professor enquanto profissional.

Neste sentido, o autor Contreras (2012) afirma que esta profissionalidade está intimamente relacionada às qualidades da prática profissional, valores dos professores, o desempenho do ofício docente considerando as necessidades do trabalho educativo e aos objetivos que se almejam alcançar e desenvolver no exercício da profissão. Logo, a forma como o professor interpreta como se desenvolverá o ensino e qual o seu propósito, orientam-se a partir de suas qualidades profissionais que são dimensões do seu fazer profissional.

Posto isso, Gorzoni (2017, p.1400) apresenta **três dimensões da profissionalidade** destacadas por Contreras (2012):

- A *obrigação moral* diz respeito à ética da profissão e ao compromisso, desenvolvimento e reconhecimento do valor do aluno. Nesta dimensão, o professor está comprometido com o aluno, preocupado com seu desenvolvimento como pessoa e defronta-se com as próprias decisões a respeito da prática docente que realiza.
- O *compromisso com a comunidade* concerne à possibilidade de atender às expectativas sociais frente ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Nesta dimensão, a prática profissional docente deve se constituir de forma coletiva e não isolada, em razão da responsabilidade pública da profissão.
- A *competência profissional* revela-se a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade, trata-se dos recursos intelectuais empregados na construção dos conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para o desenvolvimento da ação docente, da análise e reflexão sobre sua prática e da condição para intervir nos diferentes contextos sociais onde estão inseridos para favorecer o ensino.

Seguindo este entendimento, Roldão (2005) nos apresenta **quatro descritores** que definem a profissionalidade como um conjunto de atributos, construídos socialmente, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade. Os descritores destacados são: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade, o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido, e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber que o legitima.

As articulações elencadas acima por Morgado (2005), Gorzoni (2017), Contreras (2012) e Roldão (2005) acerca dos modelos, dimensões e descritores da profissionalidade, respectivamente, nos levam a compreender as conexões entre os diversos conceitos apresentados que vão ao encontro de **seis princípios** fundamentais discutidos por Tardif (2014): a relação entre saber e trabalho, a diversidade do saber, a temporalidade do saber, a experiência para construção do saber, a interação com os sujeitos escolares e a relação entre saberes e a formação profissional.

Com relação à formação profissional, Nóvoa (2009) define que esta formação precisa estar relacionada com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir escola). Além disso, ressalta que a formação se constrói a partir de uma ação de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade profissional, em um processo interativo e dinâmico, de troca de experiências e partilha dos saberes.

Os conceitos, modelos, dimensões e descritores explanados, nos orientarão à compreensão do liame com os princípios apontados por Tardif (2014). O autor discorre acerca dos saberes docentes e como estes contribuem na formação docente e na constituição da profissionalidade.

O primeiro trata da relação entre saber e trabalho, em que os saberes dos professores devem manter uma relação íntima com a dinâmica de trabalho na escola, para que sirvam de elementos pertinentes para enfrentarem e solucionarem situações cotidianas. Este saber relaciona-se ao modelo de racionalidade prática apresentado por Morgado (2005), o qual considera relevante a prática reflexiva do docente tanto para o ensino quanto para sua atuação profissional.

Esta questão concatena-se ainda ao descritor exposto por Roldão (2005), que percebe o professor como autônomo para tomada de decisões podendo intervir nos diferentes contextos sociais e favorecer o ensino. Diante disso, o professor assume uma postura compromissada em seu exercício docente, almejando cumprir sua obrigação moral e o desenvolvimento do seu aluno, ao passo que se defronta com as próprias decisões a respeito da prática docente que executa, conforme destaca a primeira dimensão citada por Contreras (2012).

Percebemos que os autores tratam do posicionamento do professor como responsável por estabelecer e modificar suas decisões quanto à sua atuação como docente e mediador no contexto social. O professor é percebido como sujeito ativo que adquire conhecimentos e produz saberes necessários para mobilizarem sua ação (TARDIF, 2002).

O segundo princípio concerne à diversidade do saber, no qual os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e dinâmicos, envolvem no próprio exercício do trabalho os conhecimentos e um saber-fazer diversificado que se relacionam mutuamente. Morgado (2005) explana em seu modelo de profissional reflexivo que a reflexividade do professor repousa na e sobre sua prática, por este motivo o docente utiliza seus conhecimentos e saberes para dinamizar sua ação.

Em concordância, Roldão (2005) apresenta no descritor referente ao saber específico, que os saberes do professor são indispensáveis ao exercício de sua profissão. Pimenta (2010) declara que o contato com os saberes docentes e a reflexão sobre a prática conduzem os professores a interrogarem e alimentarem suas práticas, ao mesmo tempo em que a confrontam. Severo (2016) enfatiza que este é um movimento de (re) construção dos saberes docentes acerca do saber-fazer, para o saber-fazer e a partir do saber-fazer.

O terceiro princípio aborda a temporalidade do saber e permite considerar que os saberes são adquiridos e/ou se alteram no percurso contínuo da construção da profissionalidade do professor, que aprende a dominar progressivamente os saberes docentes neste percurso. Em relação à temporalidade, Tardif (2014) explica que ao longo dessa trajetória o professor se constrói e amadurece diante das variadas teorias, conceitos, concepções e técnicas necessárias à sua atuação.

Cunha (2008) considera ainda que os significados construídos neste caminho contribuem para a construção da profissionalidade docente, pois cruzam com suas subjetividades, sendo um lugar de formação dotado de valores que dá ao professor autonomia para sua ação docente a partir destes saberes e conhecimentos adquiridos.

Tardif (2014) discorre ainda sobre o quarto princípio acerca da experiência para construção do saber, que considera as vivências e experiências do professor repletas de crenças e representações na fundamentação e elaboração dos referenciais de sua atuação docente. Estes saberes são resultantes da vivência cotidiana que alicerça a prática e as competências

profissionais através das ações individuais e coletivas do professor, que se percebe como sujeito formador de sua profissionalidade.

Nesta linha de pensamento, Bragança (2011) destaca que as experiências formadoras são elementos de significados que mobilizam o docente a ressignificar sua prática e postura. O sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo a partir de um processo individual e subjetivo que favorece seu desenvolvimento profissional.

O quinto princípio aborda que os saberes do professor emergem das relações de interação estabelecidas com os sujeitos escolares, sendo estes saberes intrinsecamente humanos. Este princípio concatena com um dos atributos presentes nos descritores indicados por Roldão (2005), que insere o professor a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber desenvolvido e produzido pelo professor através da interação com os pares, logo a atividade docente se realiza com e através das relações entre as pessoas. De acordo com Tardif e Lessard (2005), essa interação evidenciada na ação docente, refere-se justamente à essência das relações interativas que irradiam sobre outras funções e dimensões do ofício docente, a exemplo de suas práticas educativas e exercício profissional.

Por fim, o sexto princípio, refere-se à relação entre os saberes e a formação profissional, salienta a necessidade de repensarem as propostas formativas de professores alinhadas às demandas e configurações próprias da realidade do trabalho docente cotidiano. Este movimento implica em estabelecer propostas formativas que subsidiem condições para os docentes atuarem frente às demandas vigentes nos diversos contextos sociais através de seus conhecimentos, habilidades e técnicas adquiridos, conforme ressalta Contreras (2012) na dimensão sobre a competência profissional.

A confluência dos aspectos evidenciados nos modelos, dimensões, descritores e princípios elencados até este momento, se articulam intimamente às estruturas da própria profissão e ao conceito de desenvolvimento profissional, pois são elementos nucleares que tratam da renovação do pensamento e da atuação docente, conforme relata Morgado (2011).

Além disso, Severo (2016) reforça que este movimento inclui a subjetividade do professor em sua ação educativa e revela o nível de profissionalidade impresso por este. A visibilidade desta subjetividade vinculada aos saberes, competências e exigências da atividade docente concebem os modelos, dimensões, descritores e princípios que qualificam sua ação.

De modo geral, consideram que o professor qualifica seu trabalho a partir de sua profissionalidade, pois os aspectos versados introduzem neste conjunto características profissionais inerentes à profissão docente. Encaminham o professor a refletir sobre a ação docente para atender as necessidades do trabalho, exercer o compromisso profissional frente à comunidade para alcançar os objetivos almejados, considerando as relações e interações sociais e a posicionar-se com autonomia para intervir nos diferentes contextos sociais e favorecer o ensino.

Em vista disso, entendemos que estes aspectos objetivam o aperfeiçoamento das competências e a utilização de saberes docentes no exercício da profissão. Tardif (2002), define este saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Situa o professor como sujeito ativo, sendo o produtor dos saberes necessários para o desenvolvimento de seu trabalho a partir de sua subjetividade.

Seguindo esta lógica, Nóvoa (2009) ressalta a relação das dimensões pessoais e profissionais do professor, reforçando a pessoa-professor e o professor-pessoa. Uma abordagem relevante, no que diz respeito à formação dos professores e construção de sua identidade.

Além disso, Nóvoa (2009) nos apresenta a teoria da personalidade do professor que se inscreve no interior da teoria da profissionalidade. Refere-se à necessidade de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de perceber o sentido de uma profissão para além de uma matriz técnica ou científica. Este esforço conceitual é relevante para se compreender a especificidade da profissão docente, assim como para a criação de percursos significativos de aprendizagem ao longo de sua vida e formação.

Desta forma, entendemos que a profissionalidade é um caminho para se entender como as subjetividades do professor somadas às suas experiências, saberes, conhecimentos, técnicas e habilidades se articulam e como a mobiliza para refletir sobre sua ação docente diante desta nova demanda emergida do contexto da migração venezuelana.

Em suma, as articulações que tratam da profissionalidade docente abrangem variados aspectos relacionados aos saberes e subjetividades dos docentes mobilizados para o exercício da profissão, bem como a natureza do trabalho docente, a participação direta e efetiva do professor na produção de conhecimentos, a organização do espaço de trabalho e os requisitos necessários para o exercício da profissão para atender as demandas sociais.

3.3 MIGRAÇÃO VENEZUELANA

Ao falarmos de migração fundamentamos, a princípio, que o conceito de migração é muito diversificado e complexo, devido às distintas abordagens existentes. Neste caso, optamos por conceituá-lo a partir de uma perspectiva geral.

Em linhas gerais, o entendimento de migração apresentado pela Organizações das Nações Unidas (ONU), define que a migração é o deslocamento populacional de uma área determinada do fenômeno para outra, que acontece durante um intervalo definido ou indefinido e que acarreta na mudança de residência. Em concordância, Becker (2006) complementa dizendo que a migração pode ser definida como a mobilidade espacial da população. Trata-se do movimento do deslocamento espacial que reflete mudanças nas relações socioespaciais de determinado espaço geográfico.

Complementando as definições apresentadas, Brumes (2010) ressalta que a migração é em si um fenômeno geográfico que infere nas esferas territoriais e existenciais, pois envolve a materialidade e a produção social. Logo, migrar é sair do seu lugar de origem até a integração do migrante no lugar de destino, envolvendo processos de desterritorialização e reterritorialização, que não são necessariamente sucessivos nem ordenados. Diante disso, Haesbaert (2004) corrobora a conclusão de que os indivíduos estão sempre passando de um território para outro, abandonando territórios e fundando outros novos, neste constante movimento de desterritorialização e reterritorialização.

A partir desta experiência da migração se compreende, de forma inicial, o que é ser migrante. A Organização Internacional para as Migrações (OIM) define um migrante como qualquer pessoa que se mude ou se desloque através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado longe do seu local habitual de residência, independentemente do estatuto legal da pessoa; do movimento ser voluntário ou involuntário; das causas do movimento ou da duração da estadia.

Desta forma, situamos a temática central deste capítulo que trata da migração venezuelana, especificamente em Boa Vista - Roraima. Lander (2014) explica que a Venezuela está passando por uma grave crise humanitária geradora de instabilidades políticas, alto desemprego, inflação, corrupção, autoritarismo, retrocessão econômica, escassez de recursos básicos e violência, elementos que se configuram como uma alavanca motivadora que influencia parte dos seus nacionais a se deslocarem para além das fronteiras venezuelanas.

Reforça que “o País está imerso em uma crise humanitária, econômica, política e social não sendo mais um território pacífico, o qual obriga as pessoas a saírem em busca de melhores condições mínimas e básicas de sobrevivência” (LANDER, 2014, p.5).

No Brasil, é perceptível um aumento populacional, sendo um dos fatores o fluxo migratório de venezuelanos no Estado de Roraima. Vasconcelos (2018) relata que a chegada de milhares de venezuelanos em Boa Vista modificou o cenário local, justamente porque o estado de Roraima encontra-se na fronteira com a Venezuela e a cidade de Boa Vista tem sido o cerne para os migrantes venezuelanos, por possuir recursos estatais e institucionais, políticos e econômicos que os atendam e favoreçam maiores oportunidades.

A ênfase desta onda migratória encontra-se nas cidades fronteiriças, por facilitarem o acesso terrestre, como é o caso de Pacaraima, a principal entrada dos migrantes no estado. A chegada exacerbada de migrantes venezuelanos refletiu não somente no panorama do município de Pacaraima, mas também na capital Boa Vista. Nesse contexto muitos venezuelanos passaram a viver nas ruas, ocuparam principalmente espaços públicos, como praças, prédios abandonados e a rodoviária da cidade, conforme relata Bezerra (2020).

Além disso, é possível identificar neste cenário diversas fachadas de estabelecimentos comerciais com nomes e termos em espanhol, a disputa idiomática do espanhol e do português, abertura de locais e vendas de serviços por parte dos venezuelanos. A grande maioria se insere no setor de prestação de serviços por conta da economia local ser marcada pelo funcionalismo público e um setor industrial incipiente. Vasconcelos (2012) ressalta que a procura por melhores condições de trabalho e melhor remuneração, estão entre os principais motivos que levam um indivíduo a tornar-se um migrante na maioria das situações, porém este fator na maioria dos casos encontra-se indisponível ou ausente no local de origem do migrante.

Em contrapartida, Anonni e Silva (2015) reforçam que o cenário que estes migrantes encontram ao chegarem ao destino almejado difere do esperado, pois a ausência de documentação de regularização migratória os expõe à exploração da mão de obra por empregadores oportunistas, que não prezam por seus direitos trabalhistas. Esta situação contribui para que os migrantes se submetam à informalidade, ficando vulneráveis aos traficantes de mão de obra, de empregadores de fachada, de trabalho análogo à escravidão, da servidão por dívidas e outras humilhantes formas de trabalho.

Com o intuito de assegurar os direitos e garantias aos migrantes, a criação da Lei da migração – Lei nº 13.445/2017, objetiva diminuir a burocracia na emissão dos documentos de regularização migratória e facilitar o acesso à esta documentação, promovendo a estada legal do migrante, bem como à acessibilidade aos serviços públicos e às formalidades empregatícias, conforme relata Sousa (2018). Nesse viés, a Lei da migração preza ainda pela igualdade de tratamento entre nacionais e estrangeiros e pela conquista da recuperação da dignidade do migrante, devido sua situação de extrema vulnerabilidade social.

Outro motivo contribuinte neste processo migratório refere-se à localização estratégica da fronteira terrestre, como citamos anteriormente. Esta localização estratégica facilita o deslocamento dos migrantes e sua aproximação à fronteira, pelo fato de considerarem a possibilidade de sua condição temporária na cidade em busca de trabalho e renda (BAENINGER; SILVA, 2018).

Concernente ao perfil dos migrantes, ressaltamos que a migração venezuelana em Roraima acompanha o padrão das migrações internacionais para o Brasil. A seguir, nos embasamos nos dados apresentados na amostragem conduzida pelo professor do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Gustavo da Frota Simões, por Leonardo Cavalcanti da Silva, da Universidade de Brasília, com o apoio do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra/Brasil), Conselho Nacional de Imigração (CNIg), do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e de Antônio Tadeu Ribeiro de Oliveira, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), juntamente com a Polícia Federal (PF).

Os dados apresentados definiram o perfil sociodemográfico e laboral dos migrantes no ano de 2017, a partir de uma amostra de 650 entrevistas. Revelaram que o perfil dos migrantes venezuelanos é predominantemente jovem, com faixa etária entre 20 a 39 anos (72% do total), em fase laboral, tanto homens como mulheres.

Tabela 1

Distribuição relativa dos migrantes venezuelanos, por sexo, segundo idade, Boa Vista, 2017

Grupos de Idade	Total	H	M
Total	100,0	100,0	100,0
18 a 19	2,9	2,9	2,9
20 a 39	72,0	73,3	69,7

40 a 64	23,0	21,8	24,9
65 e mais	0,9	0,7	1,2
Ignorados	1,2	1,2	1,2

Fonte: Cátedra Sérgio Vieira de Mello/UFRR, Pesquisa Perfil Sociodemográfico e Laboral da Migração Venezuelana no Brasil, 2017.

Em consonância, os dados da PF confirmam que 80% dos venezuelanos em Roraima que solicitaram refúgio encontram-se nas faixas etárias de 20 a 39 anos e 40 a 59 anos. As demais faixas etárias variam entre 1% e 15% (SIMÕES, 2017).

No que tange aos impactos da migração no contexto escolar, ressaltamos que o número de matrículas de alunos estrangeiros no Brasil mais do que dobrou nos últimos 8 anos, sendo que a maioria destes alunos estão na rede pública, conforme os dados apresentados pelo Instituto Unibanco (2018).

O direito à educação foi alvo das discussões realizadas pelo Grupo de Trabalho Migrações, Apatridia e Refúgio ao Governo Federal (ALVIM, 2018). Muitos dos alunos não conseguiam realizar suas matrículas nas escolas por conta da exigência de tradução juramentadas dos documentos escolares. Porém consolidados na LDB/96, no ECA/90 e na Lei de Migração - Lei 13.445/2017, o Ministério da Educação (MEC) manifestou-se informando que não deveria haver discriminação das crianças oriundas de outros países, no que tange à educação escolar. Assim, não é exigível documentação traduzida para efetivação de matrícula nas redes públicas de Ensino Fundamental e Médio. Portanto, a legislação assegura direito à educação de migrantes e refugiados, mesmo nos casos de falta de documentação.

De acordo com a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior dos estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, estes estudantes terão direito a realizar um processo de avaliação/classificação que permita a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. Este processo de avaliação/classificação deve ser realizado na língua materna do estudante, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino a garantia desse atendimento.

O Relatório de Monitoramento apresentado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) nos meses de abril-maio de 2021, a nível nacional, realizado com base na acessibilidade à população migrante venezuelana com um total de 1503 indivíduos, apresentou

em seus acervos, dados que comprovam que 66% das famílias relataram que os filhos estão matriculados nas escolas dos estados brasileiros. Ao compararem com a primeira rodada de coleta de dados, este aumento pode ser explicado pela reabertura gradual de matrículas em escolas públicas no Brasil (embora muitas ainda estejam operando remotamente), especialmente em Roraima.

Por outro lado, dados deste mesmo relatório apontaram que um terço (33%) das famílias com crianças em idade escolar possuem pelo menos um filho fora da escola. De acordo com o censo de educação do Brasil de 2020, apenas 37.700 ou 45% das crianças venezuelanas em idade escolar foram matriculadas na escola.

Os resultados da pesquisa apresentam as principais razões pelas quais uma criança pode estar fora da escola, podendo ser a falta de documentação ou outra exigência para a matrícula escolar. Isso pode ser explicado pela falta de entendimento sobre os regulamentos favoráveis do Ministério da Educação, como a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, que assegura o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. As escolas públicas no Brasil estão sendo gradualmente reabertas para o ensino presencial, de modo que o número de crianças fora da escola diminuiu ligeiramente quando comparado com a primeira onda de coleta de dados.

Um estudo recente conduzido pelo ACNUR e pelo Banco Mundial denominado “Integração de refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil”, afirmou que escolas superlotadas, o desfasamento entre a idade e o desempenho escolar são os principais fatores que impedem crianças refugiadas e migrantes venezuelanas de se integrarem às escolas. Além disso, a falta de domínio da língua portuguesa e as diferenças culturais, também são fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos discentes e as relações interpessoais com os demais indivíduos escolares.

Os dados do estudo sugerem que o aumento da capacidade das escolas por meio da introdução de turnos matinais e vespertinos poderia ajudar a aliviar a sobrelotação das escolas e reduzir o tamanho das turmas. Outro fator relevante indicado por este estudo, diz respeito às dificuldades que os alunos encontram para darem continuidade aos seus estudos e atenderem as propostas das escolas, neste momento de ensino remoto devido a pandemia do Covid-19. Embora dois terços das famílias entrevistadas tenham seus filhos matriculados (67%) na escola,

43% indicaram que não possuem os recursos necessários e o acesso digital é precário para realizarem seu ensino virtualmente.

Entendemos que os impactos deste fenômeno migratório também alcançaram o cenário das escolas locais de Boa Vista, que foi modificado para atender a grande demanda de crianças e adolescentes matriculados desenfreadamente na rede pública de ensino, tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais. Estima-se que mais de 6.400 mil crianças e adolescentes venezuelanos migrantes e refugiados, em idade escolar, entre 6 e 17 anos, foram matriculadas na rede estadual e municipal de Roraima, conforme apresenta o documento de resultados preliminares de novembro de 2020, do estudo de campo realizado pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE/UNESCO) junto à pesquisa realizada em 2019, pelo Ministério da Educação (MEC).

Segundo confirma o Censo Escolar realizado em Boa Vista – RR, entre os anos de 2019 e 2020, houve um acréscimo no quantitativo de matrículas realizadas na rede estadual de ensino. Ao compararmos o número de matrículas nestes anos, comprovamos que em 2019 a rede estadual possuiu um total de 42.872 alunos matriculados, já em 2020 houve um aumento, apresentando, assim, um total de 44.601 matrículas efetivadas.

Um censo⁶ realizado pelo Instituto Pirlampos (Grupo de Visitas e Ações Voluntárias de Roraima) em sete abrigos de refugiados venezuelanos localizados em Boa Vista-RR, nos meses de junho/julho de 2021, constatou que 133 alunos que vivem nestes locais, com faixa etária entre 12 e 17 anos, foram matriculados na rede estadual de ensino. Vale ressaltar que, tais informações foram cruzadas com dados da ACNUR e disponibilizadas à Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED).

Diante desta realidade, retornamos ao problema da pesquisa em questão que busca compreender: como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental influencia em suas práticas e de que maneira se articula aos saberes docentes frente ao fenômeno da migração venezuelana?

Entendemos que a presença deste professor é de suma importância neste contexto migratório, pois além de ser um dos protagonistas neste cenário, é também um facilitador para

⁶ Dados fornecidos pela Coordenação de Educação do Instituto Pirlampos (Grupo de Visitas e Ações Voluntárias de Roraima) atuante nos abrigos de refugiados venezuelanos na cidade de Boa Vista/RR.

minimizar as dificuldades encontradas pelo aluno na trajetória escolar, seja pela falta de domínio da língua portuguesa ou pelas diferenças culturais que estreitam as relações interpessoais com os demais atores presentes na escola. Com base em minha experiência como professora de idiomas dentro dos abrigos para refugiados venezuelanos, percebo que o professor de espanhol busca estratégias para contribuir para a resolução das atividades escolares dos migrantes matriculados na rede de ensino, que se tornam mais difíceis devido ao ensino remoto durante a pandemia, orientando os discentes a solucionarem as questões com apoio de material didático disponibilizado pelas escolas em que estão matriculados.

Desta forma, entendemos que o professor busca estratégias e dinamismo para realizar sua ação docente a partir de sua profissionalidade e experiências profissionais, com o intuito de atender as demandas e exercerem seu ofício com responsabilidade e compromisso social. As inovações no ato de ensinar desenvolvidas pelo docente estão intimamente relacionadas à sua profissionalidade e ao fazer docente, haja vista que este se preocupa com as necessidades do trabalho educativo e desempenha seu ofício almejando alcançar os objetivos delineados no exercício de sua profissão.

3.3.1 Operação Acolhida

O intenso fluxo de migrantes oriundos da Venezuela para o Brasil no ano de 2017 e o estabelecimento de uma crise humanitária no estado de Roraima, deu início a Operação Acolhida em 2018. Em fevereiro do referido ano, o Presidente da República Michel Temer que governava neste período, assinou uma medida provisória e dois decretos com a intenção de propiciar um acolhimento emergencial aos migrantes.

Diante essas circunstâncias, o Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas determinou ao Exército Brasileiro que estabelecesse uma Força-Tarefa Logística Humanitária com o intuito de garantir o atendimento humanitário e assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos em Roraima. Esta Operação é uma grande Força-Tarefa conjunta, interagências, logística e de natureza humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio das Forças Armadas, entes federativos, estaduais e municipais, agências da ONU, agências internacionais, organizações não governamentais e entidades privadas (BAENINGER; SILVA, 2018).

A missão desta Força-Tarefa é de colaborar com o Governo Federal no tocante à assistência emergencial dos migrantes em situação de vulnerabilidade. As Forças Armadas

coordenadas pelo Exército Brasileiro têm realizado apoio logístico em transporte, alimentação (confeção e distribuição), saúde, suporte para o processo de interiorização, assim como identificação, imunização, construção, recuperação e ampliação de abrigos. Para alcançar este objetivo sua atuação é pautada por meio do tripé (BRASIL, 2021):

- Ordenamento da fronteira e documentação: consiste em ações voltadas para a provisão de regularização no país, como acesso à documentação, vacinação e identificação de casos de vulnerabilidade para os devidos encaminhamentos específicos;
- Abrigamento e assistência humanitária: refere-se ao amparo emergencial de abrigo, alimentação e atenção à saúde, dispondo respostas às necessidades mais imediatas e urgentes no atendimento da população venezuelana;
- Interiorização: estratégia que facilita, de forma gratuita e ordenada, a realocação voluntária de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas para outras cidades, com objetivo de inclusão socioeconômica e integração local.

O atendimento ao fluxo de migrantes e refugiados venezuelanos na fronteira do Brasil com a Venezuela começa nas estruturas montadas para assegurar a recepção, identificação, fiscalização sanitária, imunização, regularização migratória e triagem dos migrantes. Este trabalho inicia-se no município de Pacaraima, pois é a principal entrada dos migrantes no estado e sua continuidade dá-se na capital do estado.

Com relação às estruturas da Operação Acolhida, diversas instituições trabalham em conjunto: Forças Armadas, Ministério da Cidadania, Polícia Federal, Receita Federal, Defensoria Pública da União (DPU), Tribunal de Justiça de Roraima, Organização Internacional para as Migrações (OIM), Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Comitê Internacional da Cruz Vermelha.

Simões e Rocha (2018) salientam que cada instituição está incumbida por gerenciar diferentes departamentos dentro do processo migratório. Destacam os principais atores que participam da gestão da crise migratória em Roraima a partir de 3 segmentos: atores governamentais (municipais, estaduais e federais), agências internacionais e atores da sociedade civil (nacional e internacional).

Referente aos atores governamentais, destacam-se a Política Federal; as Forças Armadas; o Ministério Público Federal; o Ministério do Trabalho e o Ministério de Direitos Humanos. Cada um desses agentes governamentais atua em suas diferentes esferas, de acordo com as demandas de seus departamentos, sem haver uma gestão coordenada. Isso ocorreu devido a decisão tardia do governo brasileiro em acionar os órgãos federativos para responderem a crise migratória em Roraima, que só foi efetivada após a visita do presidente Michel Temer à Boa Vista.

Quanto aos atores governamentais locais, sua participação, no tocante aos processos de governança da crise migratória, é bastante diferenciada e pouco assertiva. A contar do início da migração venezuelana em Boa Vista, o Governo do Estado de Roraima tem se esforçado para judicializar tal questão, com a intenção de transferir a responsabilidade ao Governo Federal, enquanto o poder municipal, especialmente da capital, tem se apresentado antagônico aos migrantes e ausente das discussões e respostas à migração.

Com relação a sociedade civil organizada, Simões e Rocha (2018) ressaltam que esta tem desempenhado um trabalho relevante no acolhimento aos migrantes venezuelanos na resposta emergencial à crise, fornecendo alimentação, materiais de higiene pessoal e moradia (dentro das possibilidades). Embora as ações sejam descoordenadas e desencontradas na maioria das vezes.

No terceiro âmbito, destacam-se instituições como Cáritas Arquidiocesana, o Centro de Migração e Direitos Humanos (Diocese de Roraima), o Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados, os Mórmons, a Maçonaria, a Fraternidade Humanitária e a Fraternidade Sem Fronteiras, definidos pela predominância de agentes religiosos. Em contrapartida, há outros atores seculares, que desenvolvem atividades neste contexto migratório, tais como: a Associação de Voluntários para o Serviço Internacional – Itália (AVSI), Cruz Vermelha Nacional e os Médicos Sem Fronteiras.

Relativo aos atores globais, evidenciamos quatro agências que desempenham trabalhos de assistência e acolhimento emergencial aos migrantes venezuelanos. São elas: o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a Organização Internacional para as Migrações (OIM), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O trabalho desenvolvido pelo ACNUR, é pautado pelos mesmos princípios e funções que em qualquer outro país: proteger os refugiados e assegurar que qualquer pessoa, em caso de necessidade, consiga exercer o direito de buscar e receber refúgio em outro país ou caso deseje, possa retornar ao seu país de origem em segurança. No Brasil, o órgão das Nações Unidas busca corroborar com o sistema nacional de proteção e refúgio. (ACNUR, 2022).

O ACNUR apoia o governo brasileiro na resposta federal em parceria com o governo estadual e municipal; Operação Acolhida; Agências da ONU; Organizações da Sociedade Civil; Iniciativa Privada. Em Roraima, trabalha com proteção, registro, programa, relações institucionais, comunicação, relatório, planejamento, coordenação e gestão de abrigos, tecnologia da informação, administração e recursos humanos (ACNUR, 2022).

De forma complementar, por vezes concorrente, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) integra o Sistema das Nações Unidas sendo a principal organização intergovernamental que promove a migração humana e ordenada para o benefício de todos a cooperação internacional em questões de migração, para ajudar na busca de soluções práticas para os problemas de migração e para fornecer assistência humanitária aos migrantes necessitados, retornados, deslocados internos e às comunidades de acolhida (OIM, 2021).

A Constituição da IOM reconhece explicitamente o vínculo entre migração e desenvolvimento econômico, social e cultural, bem como o direito de livre circulação de pessoas. Além disso, trabalha em cooperação com governos além de fornecer serviços e aconselhamento aos governos e migrantes.

De acordo com Otero, Torelly e Rodrigues (2018), a OIM tem atuado no estado de Roraima em todas as etapas que compõem a resposta do estado brasileiro, conta com um escritório de campo em Boa Vista e um posto de atendimento em Pacaraima, ambas servem de apoio à regularização migratória dos refugiados venezuelanos. Toda a atuação da Organização é regulada através da articulação com as autoridades públicas e em coordenação com as diversas agências da ONU.

Os objetivos da OIM específicos no contexto de Roraima são: apoio técnico e logístico à Estratégia de Interiorização do Governo Brasileiro; apoio na regularização e documentação dos migrantes junto à Polícia Federal e outras organizações parceiras; aplicação periódica da Matriz de Monitoramento de Deslocamento (DTM, sigla em inglês) com o objetivo de gerar informações de perfil para a orientação de políticas públicas baseadas em evidências; apoio às

Organizações da Sociedade Civil na promoção da assistência direta a pessoas migrantes venezuelanos; assistência a migrantes em situação de vulnerabilidade e distribuição de materiais não perecíveis para migrantes em situação de vulnerabilidade em cidades do interior de Roraima.

Apontamos ainda outra agência da ONU atuante em Roraima, a Agência de Desenvolvimento Internacional da ONU - UNFPA que foca desenvolve seu trabalho baseada em temas populacionais. O Fundo possui a missão de cumprir: o acesso universal à saúde reprodutiva, incluindo o exercício do direito à maternidade segura; a segurança em insumos para a saúde; gestão de fluxos de vulnerabilidade específicos (soropositivos, LGBTI e outros); a cooperação sul-sul (modalidade de cooperação técnica internacional que se dá entre países em desenvolvimento, que compartilham desafios e experiências semelhantes); a efetivação dos direitos das pessoas jovens; o apoio à produção e utilização de dados populacionais e a promoção da igualdade de gênero (UNFPA, 2021).

Vale ressaltar que o UNFPA opera em parceria com serviços públicos das redes municipais, estaduais e federais junto à Delegacia da Mulher, Ministério Público, Centro de Referência Especializado da Assistência Social, Instituto Médico Legal, entre outros. Como exemplo dessa ação transversal temos o Grupo de trabalho que trabalha com questões de Gênero (GT de Gênero).

Por fim, dentre as instituições globais presentes em Roraima que atuam no contexto da migração venezuelana, apontamos o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esta agência desenvolve seu trabalho em Roraima, objetivando a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, concentrando seus esforços nos mais vulneráveis e nas vítimas de formas extremas de violência.

O UNICEF realiza ações voltadas para atender às necessidades de crianças, adolescentes e suas famílias nas áreas de Nutrição e Saúde, Água, Saneamento e Higiene (WASH, sigla em inglês), Proteção, Educação e Comunicação para o Desenvolvimento (C4D, sigla em inglês), a partir da mobilização de parceiros. Além disso, coordena, junto à com autoridades locais, os Grupos de Trabalho (GT) de Educação e Proteção e lidera o Comitê de Água, Saneamento e Higiene com a inclusão de outras agências das Nações Unidas, órgãos públicos e Organizações Não Governamentais (ONGs) ativas na resposta ao fluxo migratório (UNICEF, 2022).

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que nortearam esta pesquisa. Descrevemos o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, instrumentos utilizados para a coleta de dados, como também, os procedimentos para a análise dos dados coletados.

Diante das explicações realizadas nos capítulos anteriores, entendemos que o processo de constituição da profissionalidade docente envolve as inúmeras experiências que os professores vivenciaram ao longo de sua trajetória profissional e, também, suas subjetividades vinculadas aos saberes que desenvolvem para qualificarem sua ação docente. Atendendo aos objetivos desta pesquisa e com o propósito de compreender a natureza do objeto investigado, bem como os significados construídos neste contexto social que insere o docente como o responsável pela construção de sua profissionalidade, nos embasamos na abordagem qualitativa.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa abarca o estudo do uso e a coleta de diversos materiais empíricos e o conjunto de atividades interpretativas. Definem de forma genérica e inicial que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Desta forma, tal abordagem facilitou a seleção das informações obtidas, pois assumem o papel de encontrar o sentido do fenômeno estudado e interpretar os significados que as pessoas dão a eles, permitindo multiparadigmas de análise, conforme expõe Chizzoti (2003).

Este tipo de abordagem permite que o pesquisador estabeleça uma comunicação com os sujeitos envolvidos na pesquisa e suas histórias, a fim de interpretar as informações obtidas pelos investigados e perceber a partir de sua perspectiva novos aspectos do contexto estudado, na interação entre pesquisador e pesquisados. O pesquisador possui autonomia para inserir suas impressões e percepções sobre os fatos que permeiam o processo investigativo, ainda, neste tipo de abordagem. Ademais, trata também de compreender através das descrições das experiências humanas, como são vividas e definidas pelos indivíduos, facilitando o entendimento dos fenômenos sociais através da interpretação do seu sentido.

A pesquisa foi desenvolvida com três professoras de espanhol efetivadas em escolas

estaduais⁷ localizadas na cidade de Boa Vista – Roraima, que possuíam entre 5 e 10 anos de experiência em sala de aula e que estavam lecionando para alunos brasileiros e migrantes venezuelanos do Ensino Fundamental, anos finais. As escolas foram selecionadas considerando aquelas que possuíam o maior número de migrantes matriculados em escolas localizadas nas proximidades dos abrigos de refugiados venezuelanos, de acordo com as informações⁸ disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED).

Para a coleta de dados das informações referentes ao contexto pesquisado e entrevistas que foram realizadas, utilizamos um questionário individual (APÊNDICE A) preenchido com informações dos indivíduos participantes e um roteiro com temas norteadores (APÊNDICE B) para a entrevista junto à outro roteiro de perguntas (APÊNDICE B) que guiou a entrevista semiestruturada com perguntas direcionadas à realidade escolar vivenciada pelas docentes, permitindo que outras observações pudessem ser acrescentadas no decorrer da entrevista. No que tange à entrevista semiestruturada, nos embasamos nos estudos de Manzini (2003). O autor ressalta que a entrevista semiestruturada está focada em um assunto, no qual, elabora-se um roteiro com perguntas principais e o entrevistador tem a liberdade para abordar outras questões relacionadas ao momento da entrevista, permitindo que novas informações apareçam sem estarem condicionadas a um padrão de respostas.

Nesta perspectiva, Minayo (2010) enfatiza que o entrevistado também possui autonomia para se posicionar favorável ou não sobre a temática abordada, sem se apegar à pergunta formulada na entrevista. O planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro corrobora para que os objetivos pretendidos na entrevista sejam alcançados, além disso, o roteiro contribui para que o pesquisador se organize no processo de interação com o entrevistado (MANZINI, 2003). Desta forma, Minayo (2010) considera a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas, no qual o investigador se apresenta ao investigado e através das perguntas formuladas aborda os temas pertinentes da pesquisa, objetiva obter os dados que lhe interessa e construir informações pertinentes ao objeto investigado.

⁷ Os nomes das escolas foram omitidos para preservar o anonimato das participantes, haja vista que o quantitativo de professoras entrevistadas é reduzido, podendo assim facilitar sua identificação.

⁸ As informações cedidas integram o acervo documental interno da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED).

Manzini (2003) enfatiza que o pesquisador deve atentar-se para alguns cuidados ao formular as questões para a entrevista, o primeiro deles concerne aos cuidados quanto à linguagem; o segundo, aos cuidados quanto à forma das perguntas e o terceiro está relacionado aos cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros. Propõe que uma boa entrevista inicia com a formulação de perguntas básicas para alcançar os objetivos da pesquisa, sendo possível realizar uma análise do roteiro para identificar a sua adequação, no que condiz à linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial, obedecendo as medidas de segurança no enfrentamento ao Covid-19. Este registro foi realizado por meio de gravações de suas falas, através de gravador de voz de aparelho telefônico, e posteriormente foram transcritas com o consentimento das envolvidas para facilitar e complementar as análises realizadas, além de manter a fidedignidade do material. Nessa perspectiva, buscamos identificar as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de espanhol no contexto da migração venezuelana, além de conhecer elementos da profissionalidade dos professores de espanhol e os saberes mobilizados em sua prática docente no contexto da migração venezuelana.

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos participantes da pesquisa foi realizada segundo os requisitos pré-estabelecidos que atendessem aos interesses desta pesquisa, as condições de acesso aos docentes e disponibilidade destes. Posto isso, buscamos professores de espanhol efetivados na rede estadual de ensino, que lecionassem no Ensino Fundamental – anos finais, em turmas de alunos brasileiros e venezuelanos, que possuíssem entre 5 e 10 anos de experiência em sala de aula.

Para localização dos participantes, contatamos a princípio a SEED, que nos disponibilizou dois documentos, que continham: a relação das escolas que possuíam na grade curricular a disciplina de espanhol e o contato dos gestores por território para facilitar a busca de escolas localizadas nas proximidades dos abrigos de refugiados venezuelanos com maior número de migrantes matriculados e o acesso aos participantes da pesquisa. A partir destes documentos, realizamos um levantamento das escolas que se enquadravam nos requisitos estabelecidos para então iniciar o contato com os gestores.

Inicialmente, realizamos um refinamento dos dados presentes nos documentos, localizamos 42 escolas que possuíam o espanhol na grade curricular, selecionamos 7 escolas que aparentemente atendiam aos requisitos desta pesquisa, porém, deste total, optamos apenas por 2 escolas para aplicar a pesquisa. Um dos critérios de exclusão deveu-se ao fato de algumas dessas escolas atenderem apenas o ensino médio na modalidade regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o contrato de alguns dos professores de espanhol terem sido realizado através de seletivo ou ainda porque não obtivemos retorno da gestão ou dos professores.

Quanto ao processo de seleção, ressaltamos que a primeira aproximação com os gestores se deu através de chamadas telefônicas, através das quais alguns gestores nos forneceram informações a respeito dos anos e modalidades de ensino que as escolas atendiam, além de uma prévia acerca do quantitativo de migrantes matriculados. Outros gestores nos direcionaram à coordenação pedagógica ou à secretaria escolar para adquirir estas informações. Em seguida, agendamos um encontro presencial com as gestoras das escolas para apresentar a carta de anuência autorizada pela SEED para aplicação da pesquisa e na oportunidade conhecer os participantes⁹.

Houve uma boa acolhida por parte das gestoras e coordenadoras, que nos receberam gentilmente e foram muito atenciosas. Em ambas as escolas, foram selecionadas 3 professoras (sexo feminino) para participarem da pesquisa, pois não havia professores (sexo masculino) lotados nessas escolas e 2 dessas professoras atuavam na mesma escola. Após contato inicial e apresentação entre as partes, definimos a data para realização da entrevista.

Salientamos que nos sentimos apreensivos quanto à coleta dos dados, considerando o período de finalização do ano letivo de 2021 e que as professoras estavam atarefadas, concluindo o preenchimento de seus diários e notas finais para entregarem à coordenação escolar. Apesar disso, as participantes se comprometeram a colaborar com a coleta e se mostraram entusiasmadas com a proposta da pesquisa, ligeiramente apresentada.

4.2 REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir das datas e horários acordados com as participantes. Chegávamos sempre minutos antes do horário marcado, a fim de preparar a sala para realização da entrevista e testar o aparelho telefônico utilizado nas

⁹ Ressaltamos que tais procedimentos se deram após a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número do parecer °: 5.105.674.

gravações. Todas as entrevistas aconteceram nas escolas onde as professoras atuavam, em vista disso, optávamos sempre por um local tranquilo e reservado para realização destas.

Iniciamos a primeira entrevista no dia 02 e 03/12/2021, dividimos em 2 partes, a pedido da professora, para facilitar sua gestão de tempo, pois estava atarefada realizando o preenchimento de notas para encerramento do ano letivo. A segunda e terceira entrevista ocorreram nos dias 07 e 14/12/2021, respectivamente, com as professoras que atuavam na mesma escola, sem a necessidade de dividir a entrevista em partes, pois ambas já estavam finalizando o envio das notas dos alunos à Coordenação Escolar.

No início de cada entrevista, apresentamos a proposta e objetivos da pesquisa e orientamos quanto ao processo da realização da entrevista semiestruturada, à garantia do sigilo dos dados coletados e à preservação da identidade das participantes através da utilização de pseudônimos. Desta forma, explicamos, ainda, o que seria feito com os dados recolhidos e pontuamos que seriam utilizados apenas para fins de pesquisa acadêmica¹⁰.

Após este momento, realizamos o preenchimento do questionário individual (APÊNDICE A) para obter as informações pessoais, acadêmicas e profissionais das participantes e iniciamos as entrevistas seguindo um roteiro com temas norteadores (APÊNDICE B) junto ao roteiro de perguntas (APÊNDICE B) que guiaram as entrevistas semiestruturadas, permitindo que as docentes pudessem acrescentar outras observações no decorrer da entrevista.

As entrevistas ocorreram de forma tranquila e as participantes se sentiram bastante à vontade em participar, demonstraram tranquilidade e confiança na pessoa do pesquisador. Sobre isso, Rosa e Arnoldi (2008) explicam que a confiabilidade é um dos aspectos relevantes da entrevista, sendo responsável por efetivar a validação dos dados coletados. Além disso, as docentes tinham total liberdade para se expressar e perguntar, caso não compreendessem as questões elencadas, como aconteceu, e a pesquisadora também teve liberdade para solicitar que resumissem ou complementassem as respostas.

Destacamos que a entrevista com a primeira professora foi mais extensa, pois ela detalhava suas respostas e fazia questão de reformular uma ou outra resposta quando não se

¹⁰ Conforme exposto às professoras no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo CEP.

agradava. As outras duas foram mais objetivas e resumiam suas respostas para não se alongarem tanto.

As entrevistas duraram em torno de 1 a 2 horas e as gravações foram realizadas por etapas, de acordo com cada pergunta, justamente para facilitar a organização das perguntas, caso as professoras optassem por modificar ou excluir alguma resposta e para facilitar a transcrição que seria realizada posteriormente. Reforço que as transcrições das entrevistas foram cruciais para realização da próxima etapa metodológica da pesquisa, a análise e tratamento dos dados junto aos pressupostos teóricos.

A experiência em realizar as entrevistas foi gratificante, percebemos que todas as participantes se sentiram entusiasmadas com a proposta da pesquisa e relataram que as perguntas estavam muito bem elaboradas, uma das professoras enfatizou que se sentiu motivada em criar novas ideias para suas aulas, devido alguns apontamentos percebidos nas perguntas, além do desejo em dar continuidade à sua formação profissional.

Ressalto, ainda, que uma das professoras se emocionou ao falar sobre os alunos migrantes e a trajetória que enfrentaram até chegar ao Brasil. Foi um momento marcante e inesperado, tanto que nos causou uma sensação de surpresa, mas ainda assim, logramos acalmar a entrevistada que se sentiu confortável em seguir a entrevista.

Percebemos que as participantes transpareceram o desejo de aprender sempre mais para entender e atender com mais dedicação e profissionalismo o público discente, independente das demandas que lhes sobrevissem. Duas delas reforçaram em suas falas que sentiam a necessidade de se capacitar mais e desenvolver algumas habilidades relacionadas ao domínio do idioma para melhorar a qualidade de suas aulas e o relacionamento com os alunos migrantes.

Consideramos relevantes os apontamentos explanados pelas docentes e a postura que estas adotam diante desta realidade, pois elas se percebem como agentes formadoras e se incluem no processo educacional buscando aperfeiçoamento profissional para garantir uma maior qualidade no processo educativo. Sabemos que as discussões em torno da formação, prática docente e qualidade da educação percorrerá grandes caminhos e desafios.

4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No que concerne à análise das entrevistas, nos embasamos nos aportes de Duarte (2004) que esclarece que para a preparação das entrevistas para a análise faz-se necessário adotar alguns procedimentos, iniciando-se pela transcrição das falas para, em seguida, passar pela chamada conferência de fidedignidade, no qual se ouve a gravação novamente, tendo o texto transcrito em mãos e se acompanha e confere cada frase, corrige-se possíveis erros de transcrição, mudanças de entonação, interjeições, interrupções, etc. Na sequência, elaboramos uma análise temática para desfragmentar a entrevista como um todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos em unidades de significação.

Neste sentido, Souza (2019) ressalta que a análise temática é um método de análise qualitativa de dados que serve para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos e que pode partir de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos. Nesta etapa, reúne-se o conjunto de informações obtidas na entrevista e organiza-se em grandes eixos temáticos articulados aos objetivos centrais da pesquisa, podendo ainda criar sub-eixos para realizar uma análise mais precisa referente ao objeto de estudo. Desta forma, o pesquisador interpreta os fragmentos dos discursos coletados, organiza a partir de categorias ou eixos temáticos e cruza com as referências teórico/conceituais de sua pesquisa (Duarte, 2004). Nesta pesquisa os grandes eixos direcionaram-se aos modelos, dimensões e descritores da profissionalidade ao encontro dos saberes docentes que tratam especificamente dos princípios relacionados a prática docente, sendo estes os sub-eixos.

Souza (2019 apud BRAUN E CLARKE, 2006; 2013; 2014 e CLARKE E BRAUN, 2013) relata que a condução da análise temática é um processo que requer flexibilidade e movimentos de vaivém para entendimento dos dados, pois não é linear e se move de uma fase a outra. A autora, apresenta seis fases da análise temática que orientam este processo, na sequência, descrevemos passo a passo os procedimentos que utilizamos nesta pesquisa quanto as fases da análise temática.

A primeira fase trata da *familiarização com os dados* que visa transcrever os dados e revisá-los, ler e reler o banco e anotar ideias iniciais durante o processo. Iniciamos a coleta de dados a partir do uso de gravações de áudios das entrevistas e anotações em diário de

campo¹¹ do que acontecia no momento de interação com as docentes, tais como apontamentos de suas falas, reações e impressões evidenciadas no decorrer de seus relatos.

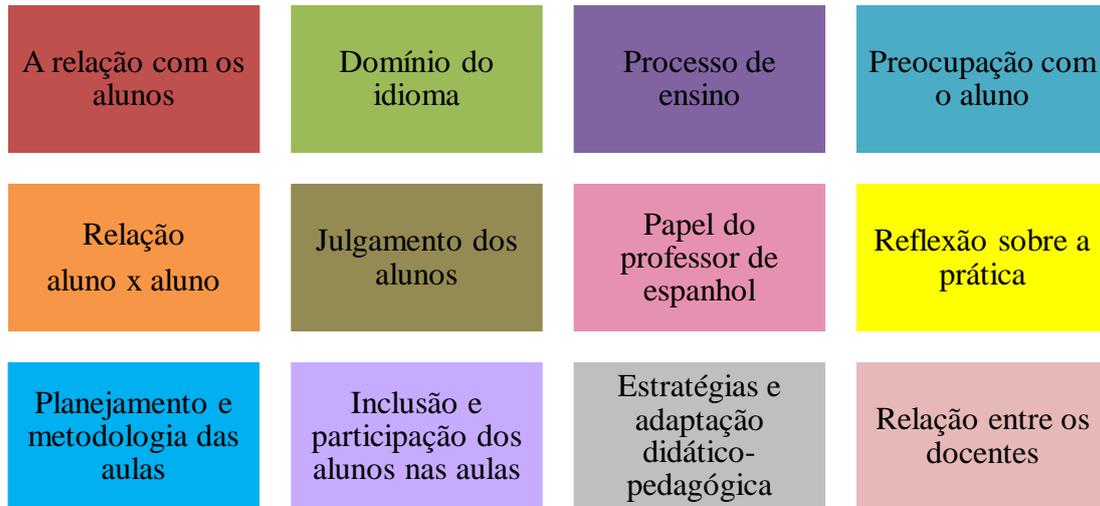
O diário de campo é um dispositivo que permite ao pesquisador o registro e anotações dos dados recolhidos para posterior análise e uma leitura posterior de maneira a sistematizar as memórias e experiências através da reflexão e compreensão do processo de investigação (REGO, 2017). Vale ressaltar, a relevância do pesquisador nesta etapa, sua função ativa e essencial no registro das ideias, insights e fatos relatados facilitam e valorizam o processo de análise dos dados, confirmando o uso de materiais em constante transformação e construção.

Após a realização das entrevistas, transcrevemos na íntegra todas as falas das participantes que haviam sido gravadas através de gravador de voz de aparelho telefônico. Com a transcrição já realizada, pudemos revisar as informações coletadas e pontuar aspectos relevantes observados no decorrer das entrevistas e revisão destas. Nesta fase, realizamos um exercício de leitura e releitura dos dados à procura de significados e padrões, bem como uma identificação prévia de temas que se destacavam ou repetiam no decorrer da leitura.

A segunda fase definida como *geração dos códigos iniciais*, preocupa-se em codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco e reunir extratos relevantes a cada código. Nesta etapa, o olhar atento do pesquisador aos dados das entrevistas favorece a seleção dos fragmentos ou características dos dados (latentes ou não) que fornecem base para a análise.

Desta forma, após a transcrição das entrevistas desfragmentamos o todo e de posse de marcadores de textos digitais (neste caso, uso da ferramenta “cor realce do texto” do Microsoft Word) destacamos os padrões identificados nas respostas das entrevistadas. Na sequência, organizamos em unidades de significação através da leitura semântica e conceitual dos dados, o que reforça a percepção de que a análise temática não está obrigatoriamente ligada a um referencial teórico específico. Selecionamos os dados cuidadosamente, observando a combinação entre os elementos, gerando então 12 códigos resultantes da primeira fase da análise, definidos por cores para facilitar a visualização e conduzir à elaboração dos temas previamente pensados para a fase subsequente.

¹¹ Ressaltamos que não apresentaremos excertos do diário de campo, utilizamos este recurso para compor a análise de dados e registrar as primeiras impressões evidenciadas durante as entrevistas, o que possibilitou delinear esta primeira categorização. O diário de campo foi primordial nesta primeira fase da análise temática, pois orientou a escolha das temáticas.



Ao revisitar as entrevistas, percebemos que alguns códigos se relacionaram, portanto tratamos de organizar os fragmentos das entrevistas de acordo as respostas das participantes (ANEXO A – Tabela dos códigos). As narrativas das participantes abordaram os aspectos inerentes aos modelos, dimensões, descritores e princípios da profissionalidade discutidos nessa pesquisa que vão ao encontro dos códigos. Estes aspectos orientaram as discussões que reforçam a análise dos dados, referente às relações estabelecidas entre os sujeitos escolares, a relevância do professor de espanhol no âmbito educacional frente ao contexto da migração venezuelana e as metodologias e saberes mobilizados para a atuação docente.

A terceira fase intitulada como *busca por temas*, procura reunir os códigos em temas potenciais e unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial. Para isso, reunimos um conjunto de candidatos a eixos temáticos previamente identificados no conjunto de dados.

Nesta fase realizamos a triagem dos diferentes códigos e organizamos de acordo com temas potenciais. Ajustamos o foco da análise para abranger os temas, identificando as similaridades e divergências nos discursos das participantes relacionando, ainda, ao referencial teórico da pesquisa. Como já relatamos anteriormente, a análise temática não precisa estar obrigatoriamente fundamentada na teoria, porém o fato de revisitar o aporte teórico reforça os temas gerados (SOUZA, 2019).

Portanto, definimos 4 possíveis temáticas e distribuimos os 12 códigos a partir da combinação existente entre eles.

POSSÍVEIS TEMAS	CÓDIGOS
Prática docente	Reflexão sobre a prática
	Julgamento dos alunos
	Domínio do idioma
Relações interpessoais	A relação com os alunos
	Relação aluno x aluno
	Preocupação com o aluno
	Relação entre os docentes
Desenvolvimentos das aulas	Planejamento e metodologia das aulas
	Processo de ensino
	Estratégias e adaptação didático-pedagógica
	Inclusão e participação dos alunos nas aulas
A figura do professor	Papel do professor de espanhol

A quarta fase intitulada como *revisão dos temas*, trata de revisar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo e conduz à criação do mapa temático da análise. Além disso, realiza-se o *refinamento dos dados*, para evidenciar se os extratos e temas combinam entre si, se alguns temas são de fato temas ou podem se converter em subtemas e até mesmo descartar o que não apresente nenhuma combinação.

Nesta etapa, revisamos os eixos temáticos tratando de perceber sua conexão com as referências teóricas desta pesquisa e informações dos fragmentos selecionados. A partir disso, criamos um mapa temático com palavras-chaves que sinalizam para os possíveis temas e cruzamos com as informações coletadas para condução da análise e organização e interpretação dos fragmentos dos discursos coletados.

POSSÍVEIS TEMAS	AUTORES	CÓDIGOS
Reflexão sobre a prática	Pimenta (2010) Severo (2016)	Julgamento dos alunos
		Domínio do idioma
Relações sociais	Roldão (2005) Tardif e Lessard (2005) Contreras (2012)	A relação com os alunos
		Relação aluno x aluno
		Preocupação com o aluno
		Relação entre os docentes
Relevância do professor de espanhol	Tardif (2002) Roldão (2005)	Papel do professor de espanhol

Planejamento e metodologia das aulas	Morgado (2005) Gorzoni (2017) Contreras (2012) Roldão (2005)	Estratégias e adaptação didático-pedagógica
		Processo de ensino
		Integração e participação dos alunos nas aulas

A quinta fase trata da *definição e nomeação dos temas*, apresenta um mapa temático satisfatório dos dados, no qual, se define e nomeia os temas, refina os detalhes de cada tema e a história que a análise conta e gera definições e nomes claros a cada tema. Nesta fase, definimos e nomeamos os temas, incluímos os dados detalhados da coleta relacionando-os entre si e com os objetivos e conceitos pesquisa. A conexão entre as informações reforça a análise dos dados e propicia a criação de novos significados referente às temáticas definidas.

Quanto à elaboração do mapa temático, utilizamos cores na alocação dos códigos nos temas, para facilitar sua visualização a partir da categorização de cada temática encontrada nos excertos das entrevistas. Por fim, definimos quatro temáticas geradas a partir da leitura semântica dos dados das entrevistas e do referencial teórico, considerando os padrões percebidos que abordaram os elementos constituintes da profissionalidade e os saberes docentes.

A primeira temática, intitulada *Reflexão sobre a prática*, incluiu subtemas acerca das reflexões que o docente realiza sobre os conhecimentos que possui para sua atuação frente ao contexto migratório, as ponderações sobre seu aperfeiçoamento profissional e obrigação moral, apoiadas nos estudos de Severo (2016), Pimenta (2010), Contreras (2012) e Morgado (2005). Esta temática retratou o movimento de ressignificação da prática a partir da reflexividade docente.

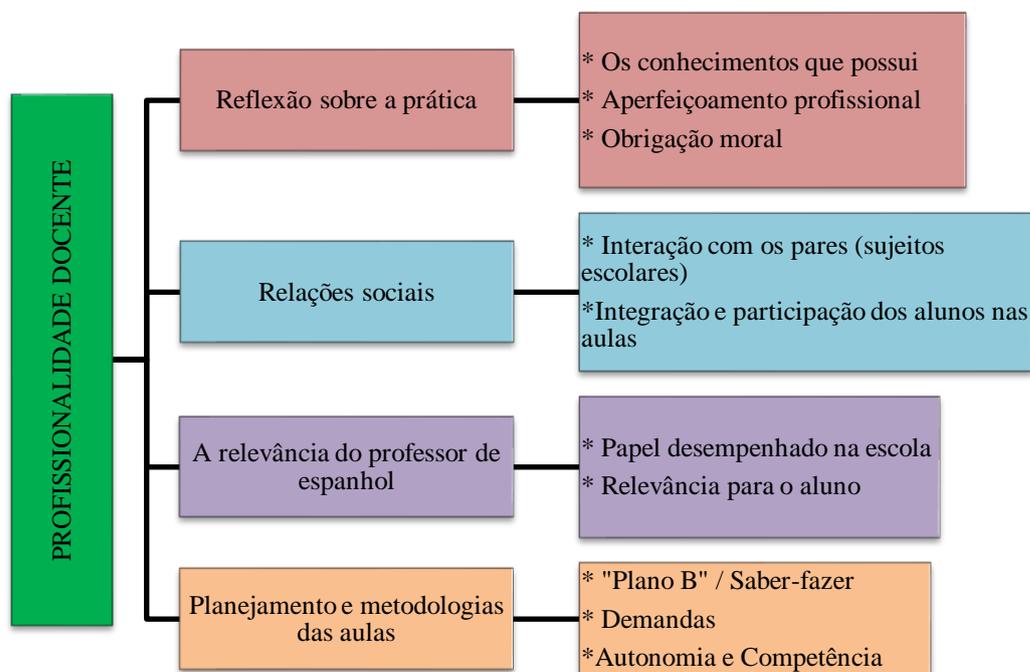
A segunda temática, denominada *Relações sociais* abordou as relações estabelecidas entre os sujeitos escolares, sejam eles docentes, discentes ou comunidade e a integração e participação dos alunos nas aulas de espanhol. Explanamos nesta temática, como as interações com os pares propiciam a constituição da profissionalidade docente e a relevância do pertencimento a um corpo coletivo, conforme exposto por Tardif (2014) e Roldão (2005).

Referente à terceira temática, discutimos *a relevância do professor de espanhol* no âmbito escolar, reforçando o papel desempenhado pelo professor frente ao contexto da migração venezuelana e as estratégias utilizadas no processo de ensino. Explicitamos que a ação docente transita por todos os atores escolares a partir da mobilização dos saberes e

contribuiu para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, segundo esclarece Gauthier (2006).

A última temática nomeada *Planejamento e metodologia das aulas*, discorre sobre estratégias e adaptações metodológicas elegidas pelas professoras no contexto da migração venezuelana a partir dos saberes provenientes da formação inicial e das experiências vividas pelas docentes no decorrer de suas trajetórias. Para fundamentar nossa discussão, nos embasamos nos aportes de Severo (2016), Contreras (2012), Roldão (2005) e Tardif (2014) que percebem o professor como um sujeito autônomo, competente e responsável pela tomada de decisões no exercício de sua profissão.

Por fim, apresentamos o mapa temático finalizado, com os temas e subtemas correlacionados:



A sexta fase contempla a *produção do relatório*, é o relato científico da análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e literatura. Ele fornece exemplos vívidos que capturam a essência do ponto que se quer demonstrar. Posto isso, realizamos a última parte da análise que será apresentada, em seguida, discutindo cientificamente as temáticas abordadas. Finalizamos o mapa temático associando os argumentos analíticos aos objetivos e à questão da pesquisa, descrevendo a relação dentro e através dos temas (intratemáticos e intertemáticos).

Diante disto, utilizamos este procedimento analítico com o objetivo de compreender como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental influencia em suas práticas e de que maneira se articula aos saberes docentes frente ao fenômeno da migração venezuelana, além de identificar as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de espanhol e conhecer elementos da profissionalidade e os saberes mobilizados em sua prática docente nesse contexto. Salientamos que antes de apresentarmos o capítulo de análise dos dados, convém situar quem são as participantes da pesquisa.

4.4 SOBRE AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de partirmos para a apresentação da discussão dos dados, apresentamos o perfil de cada professora. Para isso, empregamos pseudônimos baseados em nomes de personagens bíblicos, visando a preservação da identidade destas. A primeira professora foi nomeada com o nome fictício “Maria”, a segunda como “Eva” e a terceira “Ester”. De igual modo, omitimos os nomes das escolas para preservar o anonimato das participantes, uma vez que o quantitativo de professoras entrevistadas é reduzido, podendo, assim, facilitar sua identificação.

A primeira entrevistada, professora Maria, é bacharel em Enfermagem, porém iniciou sua trajetória docente com o Magistério e posteriormente graduou-se em Geografia, também cursou sua segunda licenciatura em Letras - Espanhol em menor período e até o momento da entrevista disse estar especializando-se em Ensino a distância e suas tecnologias.

É professora há mais de 24 anos, porém leciona o espanhol há 6 anos. Relatou que começou a dar aula em Teresina - Piauí, de onde é natural, com o objetivo de manter financeiramente sua casa e filho e porque a área do magistério era o que o mercado absorvia na época. Trabalhou em algumas escolas particulares, porém decidiu traçar novas metas profissionais, considerando que suas condições trabalhistas já não eram suficientes para se manter, pois recebia um salário mínimo, não possuía vínculo empregatício e trabalhava sem nenhum direito trabalhista.

Aos 28 anos decidiu mudar-se para Boa Vista – Roraima, em busca de melhores condições de vida. Ao chegar em Roraima prestou concurso público para o estado para disciplina de Geografia e foi aprovada, e há aproximadamente 6 anos migrou para o espanhol¹².

¹² Por fazer parte do quadro de professores efetivados do Estado e possuir segunda licenciatura, a docente pôde optar por atuar em outra área, neste caso, decidiu lecionar o espanhol.

A professora Maria afirmou estar mais realizada profissionalmente lecionando o espanhol, ainda mais agora com a presença dos discentes venezuelanos em sala de aula, que ela diz manter uma troca mútua de conhecimentos a respeito do idioma e cultura destes.

A segunda entrevistada, professora Eva, é graduada em Pedagogia e Letras – Espanhol, pós-graduada em Psicopedagogia e possui mestrado em Educação, cursado no Paraguai. Atua como professora há 28 anos, porém leciona o espanhol há 8 anos¹³. Começou a lecionar desde muito nova, a princípio, em escolas particulares em Boa Vista – Roraima, de onde é natural, porém há 17 anos atua na rede estadual de ensino.

A professora Eva relata que se sente realizada em atuar na disciplina de espanhol, tanto pelo idioma, com o qual ela se identifica, quanto pela oportunidade de poder ajudar os alunos venezuelanos que estão passando por essa situação tão difícil da migração, em nosso estado.

A terceira e última entrevistada, professora Ester, iniciou sua carreira docente através do Magistério e posteriormente licenciou-se em Letras – Espanhol. É natural de Boa Vista – Roraima e sempre atuou como docente em sua cidade.

Relatou que cursou o magistério por incentivo de um tio, porém não havia idealizado nada quanto à sua carreira. Concluiu seu magistério, começou a atuar como professora e encantou-se pela profissão.

Ester é professora há 16 anos, porém leciona o espanhol há 5 anos na rede estadual de ensino, isto porque a professora atuava antes apenas com o magistério, mas devido a exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que requeria dos professores uma formação em nível superior para o exercício profissional do magistério, a partir do ano de 2014, a professora percebeu, então, a necessidade de uma nova formação. Posto isso, graduou-se em Letras – Espanhol e afirma estar realizada com sua escolha.

¹³ Inicialmente atuava como pedagoga, porém após concluir sua segunda licenciatura passou a atuar em outra modalidade de ensino lecionando o espanhol.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para responder os objetivos propostos nesta pesquisa, compreender como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental influencia em suas práticas e de que maneira se articula aos saberes docentes frente ao fenômeno da migração venezuelana, apresentamos neste capítulo, a análise dos dados a partir dos temas apresentados no mapa temático.

Conforme exposto anteriormente, utilizamos a análise temática para desfragmentar a entrevista como um todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos em unidades de significação articulando aos objetivos centrais e às referências teórico/conceituais desta pesquisa. Desta forma, o mapa temático final resultante da comparação das respostas das participantes de acordo com cada questionamento apresentado na entrevista e as temáticas definidas a partir da análise temática, guiaram as discussões e resultados percebidos nesta investigação. Ressaltamos que cada um dos elementos apresentados no mapa temático, foram tratados detalhadamente na análise dos dados com base no referencial teórico desta pesquisa.

Referente aos depoimentos das professoras de espanhol, enfatizamos que a conversa e interação com elas nos propiciaram conhecer o percurso profissional que traçaram, suas impressões e preocupações acerca da prática docente, os métodos utilizados para desenvolverem as aulas e os saberes mobilizados em suas práticas que propiciam a constituição de sua profissionalidade.

Destacamos, a princípio, a questão da reflexão sobre a prática revelada no discurso das professoras que se questionaram e confrontaram sua prática buscando excelência no trabalho que desenvolviam. Evidenciamos esta reflexão e preocupação nas seguintes falas:

Estudar um pouco mais e preparar aulas com uma qualidade melhor, não que eu não fizesse, mas eu me dediquei mais. É uma oportunidade muito grande para que nós pudéssemos estudar a cultura inserida ali, de maneira vivenciada (Professora Maria).

Como professores, temos que melhorar a nossa didática e as nossas aulas práticas para que tudo tenha uma harmonia dentro da sala de aula. Vejo que é uma oportunidade de aprender e de melhorar aquilo que a gente precisa realmente ensinar na sala de aula (Professora Eva).

É uma oportunidade que incentiva a estudar um pouco mais essa nova cultura. Devemos buscar aperfeiçoamento profissional para melhorar as aulas e para não demonstrar despreparo ou insegurança aos alunos para que isso não venha a desmotivá-los (Professora Ester).

Esta reflexão sobre a prática é um movimento de (re) construção dos saberes docentes acerca do saber-fazer, para o saber-fazer e a partir do saber-fazer (SEVERO, 2016). Pimenta

(2010) declara que o contato com os saberes docentes e a reflexão sobre a prática conduzem os professores a interrogarem e alimentarem suas práticas, ao mesmo tempo em que a confrontam.

É notório que o fenômeno da migração venezuelana dentro da sala de aula impulsionou esta reflexão sobre a prática por parte das professoras, que reforçaram o desejo de estudar e de se qualificar mais para aperfeiçoar a prática docente e, conseqüentemente, a qualidade das aulas. O discurso apresentado por elas denota uma postura de preocupação em exercer sua obrigação moral, o compromisso que adotam com os alunos e seu desenvolvimento e o atendimento a eles, sendo este um dos elementos constituintes da profissionalidade docente, presente na dimensão da obrigação moral citada por Contreras (2012).

Atrelado ao exposto, ressaltamos que o modelo de profissionalidade definido por Morgado (2005) como racionalidade prática fundamenta a reflexão sobre a atuação docente, à medida que considera a prática reflexiva como inerente ao ensino e à atuação do professor, conforme demonstram os relatos a seguir:

Eu me dediquei mais porque eu ficava preocupada com eles (Professora Maria).

Com a chegada dos discentes venezuelanos, tivemos que adaptar nossas aulas com algumas estratégias diferenciadas para que eles também sentissem o prazer de estar aprendendo (Professora Eva).

Esta postura das professoras emergiu da percepção que elas possuem acerca do contexto social em que estão inseridas e da relação de afetividade e compromisso que possuem com os alunos. Evidenciamos, em outros depoimentos, que elas demonstraram certo receio quanto à falta de domínio do idioma hispânico e à preocupação com o surgimento de supostos julgamentos por parte dos discentes migrantes. Posto isto, entendemos que a profissionalidade das professoras se constituiu a partir deste confronto com os conhecimentos que possuíam, que as instigaram a refletirem e ressignificarem suas práticas.

Eu fiquei meio receosa, principalmente no que diz respeito a falar em espanhol [...] o que será que eles estão achando disso? (Professora Maria).

Eles sempre estão ali para nos auxiliar e também para nos criticar (Professora Eva).

Tive um pouco de receio em falar algo que não poderia ser certo e eles me corrigirem. Eu não domino a língua e eu vou precisar da ajuda dos mesmos (Professora Ester).

No que concerne à relação de afetividade entre os pares, percebemos, nos relatos das professoras, que devido à boa relação que possuem com os alunos, elas podem contar com a contribuição deles na resolução destes conflitos com os quais se deparam.

Outro ponto relevante explicitado nas falas das participantes refere-se às relações de interação estabelecidas com os pares. A construção da profissionalidade docente se dá a partir das relações com o outro, com os sujeitos escolares, sejam eles membros de unidades de ensino, comunidade ou alunos, conforme expõe Roldão (2005) no descritor que trata do pertencimento a um corpo coletivo.

No tocante às relações estabelecidas com os discentes, as professoras revelaram que mantêm uma boa relação com os alunos, sejam eles brasileiros ou venezuelanos, conforme os depoimentos apresentam:

Eu tenho uma relação muito boa com eles, tanto com um grupo como com outro, na verdade, não dá nem para dividir assim, como dois grupos (Professora Maria).

Com os alunos brasileiros tenho uma relação amigável, em relação aos venezuelanos tenho uma relação, vamos dizer assim, com mais atenção pela questão do idioma (Professora Eva).

Com os brasileiros é superaberto, eu não tenho receio nenhum, já com os venezuelanos eu tenho um pouco, eu tomo um pouco de cuidado com as palavras (Professora Ester).

Observamos que nos dois últimos relatos, duas das professoras entrevistadas demonstraram inseguranças com relação aos migrantes, pois preocupam-se com os significados divergentes que as palavras podem apresentar para eles. Este posicionamento adotado por elas sinaliza aspectos da profissionalidade docente, tais como a reflexividade para a prática, a (in) segurança quanto ao saber-fazer e a sensibilidade e atenção aos alunos e ao contexto.

Além disso, percebemos que esta insegurança apresentada pelas professoras, e certa cautela no trato com os alunos estrangeiros, ultrapassam as questões linguísticas. Destacamos a seguinte fala para representar esta questão:

Outra experiência em que eu me senti insegura, foi devido a uma situação que enfrentei, onde um aluno dizia e batia no peito que ele sabia mais do que eu porque ele era venezuelano e eu era brasileira, ele que sabia falar porque era a língua dele, era a língua materna dele. Então eu disse para ele que era verdade mesmo, com certeza ele saberia mais do que eu, então eu vi que quando eu admiti para ele que eu realmente poderia saber menos do que ele, mas que eu iria aprender com ele e com os demais, percebi que ele sentiu um impacto e os outros que estavam lá também ficaram impactados. Eles não acreditaram que o professor podia admitir que sabia menos do que eles. Então, depois eles perceberam que isso não era uma verdade, que ninguém ali sabia mais do que ninguém, na verdade a gente estava trocando conhecimentos e experiências, porque eu tinha conhecimento teórico e eles tinham a prática e um pouquinho de conhecimento teórico, o que poderíamos fazer era somar e foi o que aconteceu, nós somamos, tanto que coloquei eles como monitores, eles eram monitores na sala. Estamos tentando e caminhando juntos, tá dando certo (Professora Maria).

Durante a entrevista, a professora Maria relatou que se sentiu despreparada para atender os alunos naquele momento e entendeu que a única maneira de contornar a situação seria convencendo-os de que precisaria aprender com eles e integrando-os como monitores primários na realização de suas aulas. Esta postura foi unânime entre elas, nas entrelinhas das entrevistas todas transpareceram essa insegurança e cuidado redobrado com os alunos migrantes.

Notamos que este episódio possui uma característica particular que envolve o contexto da migração venezuelana e a questão da formação do professor de espanhol que reverbera sobre sua ação docente e sobre suas metodologias de ensino. O liame dos pontos citados acima revela a necessidade de se abordar, no processo de ensino do espanhol, mais que aspectos gramaticais, léxicos ou semânticos da língua, ampliando-os para questões culturais, como um todo, pois os alunos estão enfrentando um conflito cultural, não apenas linguístico.

Vale ressaltar que estes conflitos também foram manifestados entre os alunos brasileiros e venezuelanos. As professoras relataram que era perceptível a divisão da turma em dois grupos, um formado por venezuelanos e outro apenas por brasileiros, pois os alunos selecionavam seus grupos e não queriam envolver-se com os demais da outra nacionalidade. Apenas uma das professoras possuiu uma opinião divergente, ela descreveu que os alunos brasileiros buscavam estar mais próximos aos alunos venezuelanos, apesar do distanciamento criado por eles. Ela declarou que

Os brasileiros realmente são um pouco mais corteses, eles sentem vontade de aprender e de estar junto dos venezuelanos, mas os venezuelanos, por sua cultura e por seu modo de viver, não têm esse convívio e aproximação que nós temos, como brasileiros, mas eu nunca deixei de fazer com que eles ficassem próximos para aprenderem um com o outro (Professora Eva).

Um ponto comum observado nas falas das participantes, que sinaliza uma semelhança quanto à ação docente destas, deve-se ao fato de todas as professoras relatarem que desenvolveram um trabalho de cooperação e interação entre os discentes venezuelanos e brasileiros. Os trechos a seguir revelam esta estratégia adotada pelas docentes:

Eu faço eles trocarem conhecimento, terem essa troca de conhecimento na sala [...] e, assim, vou rompendo a barreira do preconceito, a barreira de venezuelano só querer formar grupo com venezuelano, de brasileiro só querer fazer trabalho em grupo com brasileiro. Eu sempre tento romper isso, colocar um para ensinar o outro, eu digo para eles que eles são monitores um do outro e eu acho que tá dando certo (Professora Maria).

Sempre busquei trabalhar envolvendo os dois públicos, eu já tive oportunidade de selecionar alguns venezuelanos e inserir num grupo onde tivesse só brasileiros, um

venezuelano para cada grupo, isso contribuiu muito, ajudou os alunos brasileiros, eles conseguiram elaborar um trabalho em espanhol que os venezuelanos mediaram, todos conseguiram executar o trabalho (Professora Ester).

Destacamos outro fator relevante referente à integração dos discentes venezuelanos nas aulas: as professoras narraram que desenvolvem suas aulas apropriando-se dos conhecimentos que os migrantes possuem, devido à sua bagagem cultural e idiomática, e os envolvem como atores essenciais no processo de ensino.

Eu vejo esses estudantes como uma porta aberta para melhorar o ensino, porque eles são pessoas que somam demais. Eles estão contribuindo como agentes ativos para a melhoria do aprendizado na sala de aula, pelo menos nas minhas aulas (Professora Maria).

Eu vejo que o melhor a se fazer é utilizar esse aluno, que é estrangeiro, na nossa prática, na sala de aula, como uma ferramenta importante, não excluir, mas pedir ajuda e fazer com que ele se sinta valorizado (Professora Eva).

Precisamos olhar com mais atenção a bagagem cultural que os alunos trazem consigo e aproveitar isso para desenvolver as aulas. Eu sempre deixo isso bem claro, que eles irão me dar suporte em qualquer dificuldade que eu tenha (Professora Ester).

Considerando este panorama migratório, as professoras expuseram que, a princípio, a diversidade cultural presente em sala de aula lhes causou um impacto, mas, posteriormente, perceberam neste desafio a oportunidade de modificarem suas aulas a partir da participação destes alunos. Elas deixaram claro que a contribuição dos discentes migrantes favorece o aprendizado de todos os envolvidos no processo, incluindo o docente, que também se beneficia e adquire novos saberes.

Eu vi isso como ponto positivo, onde eles pudessem contribuir na aprendizagem da sala em geral, tanto para eles quanto para mim e para os outros alunos (Professora Ester).

Eu sempre pedi ajuda para que eles viessem com seu conhecimento, já adquirido, para nos ensinar também (Professora Eva).

Estes depoimentos, explanados até o presente momento, demonstram que as docentes estabelecem essas relações e articulações com os discentes, o que confirma o desenvolvimento de sua profissionalidade, pois a prática docente se realiza através dessas interações, segundo explicita o princípio das relações sociais descrito por Tardif (2014).

Dentro desta perspectiva, destacamos, ainda, a relevância que a figura do professor de espanhol adota no contexto da migração venezuelana no âmbito escolar. As professoras relataram que sua ação docente transita por todos os atores escolares, podendo ser tanto os

discentes ou responsáveis por estes, ou até mesmo funcionários e a gestão da escola. Trazemos alguns trechos das entrevistas para ilustrar o protagonismo das professoras nesta conjuntura:

Eu me senti muito útil, muitos deles me buscavam para que os ajudasse a entender as coisas (Professora Maria).

Bem, como professora de espanhol aqui na escola, eu me vejo como uma pessoa especial. Muitas vezes chegam alunos, pais ou até mesmo pessoas da comunidade que são venezuelanos, funcionários e a gestão da nossa escola que vem até mim para que eu possa ouvir e conversar com aquele público [...] então eu me vejo como uma peça fundamental na escola, como professora de espanhol (Professora Eva).

Concernente à relação estabelecida entre os docentes, apresentamos, nos relatos a seguir, o trabalho desenvolvido com outros integrantes do corpo docente, como por exemplo:

Eu sempre procurei ter um relacionamento com o professor de português. Eu sempre trabalho com o professor de português, não oficialmente, mas sempre conversando com o professor a respeito dos conteúdos (Professora Maria).

Sempre utilizei pequenos projetos que envolvessem as outras disciplinas e professores, como as mostras culturais dos países hispânicos, no qual cada professor trabalhava o tema de acordo com sua área de atuação (Professora Eva).

As falas acima reforçam o que já explicitamos anteriormente, que a atividade docente se realiza com e através das relações entre as pessoas, não apenas individualmente, pois o professor está incluso em um corpo coletivo, caso contrário, este individualismo prejudicaria e ocasionaria a ausência de um corpo e falta de pertencimento a este (ROLDÃO, 2005). Posto isto, entendemos que a prática educativa e o exercício profissional emergem das relações que irradiam sobre os saberes docentes conferindo-lhes uma profissionalidade.

De acordo com Gauthier (2006), a profissionalidade docente insurge da mobilização de saberes no contexto escolar a partir do exercício profissional que propicia o compartilhamento de informações e de experiências entre os pares. Na sequência, apresentamos as declarações que retratam o trabalho conjunto que as professoras de espanhol desenvolvem junto a outros professores da mesma disciplina para atender às necessidades pedagógicas no âmbito educacional em que desenvolvem sua atuação docente:

Juntamente com as outras professoras de espanhol, resolvemos montar uma apostila que nós chamamos de caderno de atividades. Enquanto os professores de português se reuniam para elaborar o conteúdo de português, todos os professores de espanhol da escola do Ensino Fundamental se reuniam para elaborar esse caderno de atividades trimestralmente (Professora Maria).

Em relação ao material didático, nós, as professoras de espanhol, adaptamos uma apostila para melhor aprendizado do aluno, uma apostila para reforçar o que também tem no livro didático (Professora Eva).

As apostilas foram elaboradas por mim e por alguns colegas aqui da escola (Professora Ester).

Esses depoimentos concatenam com as reflexões apresentadas por Pimenta (1999) em seus estudos, quando ela afirma que os saberes pedagógicos abrangem a questão do conhecimento e são construídos a partir das necessidades pedagógicas reais, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos. “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (PIMENTA, 1999, p. 27).

Ressaltamos que a autora acima citada categoriza os saberes docentes em três tipologias: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, que se associam aos princípios expostos por Tardif (2014), sendo eles: experiências para a construção do saber e a diversidade do saber. Em suma, estes saberes são constituídos durante o exercício da profissão, por meio de um processo reflexivo que implica um saber-fazer e a elaboração de referenciais para sua atuação, frente às situações complexas que se apresentam no cotidiano docente.

Desta forma, entendemos que o trabalho conjunto realizado pelas professoras adveio do contexto migratório e reflete sobre as dinâmicas de trabalho que estas adotaram para atender esta nova demanda. Este movimento revela algumas especificidades da ação docente resultantes dos saberes e competências que o professor possui e que são exemplificadas por Severo (2016). Estas especificidades se resumem à percepção do professor frente às mudanças que acontecem no âmbito educacional, à orientação de sua prática ao encontro destas mudanças, à reorganização das concepções e aos conhecimentos a serem lecionados aos discentes.

Conexo ao exposto, ressaltamos que a subjetividade das professoras é um elemento crucial neste processo; o lugar ocupado por elas as conduzem a atribuir novos significados para sua ação docente, levando em conta as inúmeras demandas e contextos que cruzam com o exercício de sua profissão. Posto isso, seguimos com as declarações que retratam as estratégias adotadas pelas professoras no processo de ensino.

Eu faço um trabalho de colaboração com eles, [...] eles são monitores um do outro, o brasileiro que sabe um pouco do português vai trocar essa experiência com o venezuelano e o venezuelano vai ensinar para o brasileiro. É uma troca de conhecimento na sala e assim vão se relacionando e aprendendo um pouquinho um com o outro (Professora Maria).

Tivemos que adaptar as nossas aulas também para que eles pudessem compreender o português e ao mesmo tempo aprender o espanhol (o aluno venezuelano não domina gramaticalmente seu idioma). Sempre coloquei um aluno ao lado do outro para ajudar na escrita e coloco o brasileiro para ouvir o que o venezuelano tem para ensinar. É uma troca na sala de aula, uma troca entre os dois (Professora Eva).

Eu procuro fazer uma interação geral dos brasileiros com os venezuelanos (Professora Ester).

Durante a entrevistas, as professoras relataram que adotaram tais estratégias devido à necessidade de intervir nas relações pouco afetivas entre os discentes que experienciaram o impacto da migração venezuelana que adentrou a sala de aula. As reações manifestadas pelos alunos brasileiros e venezuelanos evidenciam os conflitos culturais revelados nas seguintes falas das professoras:

Teve um impacto muito grande nesses dois grupos, vamos dizer assim. Sempre colocava para trabalhar junto um brasileiro e um venezuelano, mas havia uma resistência muito grande [...] hoje eu percebo que a coisa está bem melhor, estão bem mais próximos (Professora Maria).

Sobre a questão dos conflitos existentes entre eles, muitas vezes os alunos brasileiros acham que um aluno venezuelano tem que tirar 10 na prova de espanhol, valendo 10. Eles cobram de mim o porquê meu aluno não tirou 10. Outros dizem que eles tiraram 10, na prova valendo 10, porque são venezuelanos, e eles retrucam: Ah, professora você tem que fazer uma prova em português para eles, porque desse jeito eles vão tirar 10 sempre. E aí eu consigo fazer eles entenderem que a coisa não é bem por aí, porque se fosse assim, eles tiravam 10 em todas as provas de língua portuguesa. E eu digo para eles: Nós somos brasileiros, vocês estão tirando 10 na prova de língua portuguesa? E eles me respondem: Não, professora. Então eu digo para eles: É a mesma coisa, sua língua materna é a língua portuguesa e a língua materna deles é a língua espanhola, não são todos aqui que tiram 10 nas provas de espanhol, assim como não são todos aqui que tiram 10 na prova de português (Professora Maria).

Com a chegada dos discentes venezuelanos houve pequenos conflitos (Professora Eva).

Em relação aos alunos brasileiros, eu vi que quando eles tiveram esse contato com os venezuelanos, eles ficaram receosos em relação à língua (Professora Ester).

É perceptível que estes conflitos são causados pelas questões culturais e linguísticas, provavelmente resultantes de percepções equivocadas ou estereótipos criados pelos discentes, falhas na comunicação ou falta desta, condutas inapropriadas, inseguranças, competitividade por notoriedade e espaço, entre outros. A estratégia metodológica adotada pelas professoras para o enfrentamento desses conflitos teve o intuito de contornar a situação, pacificamente, e transformar o conflito em um momento de diálogo e interação entre os discentes.

Oliveira e Silva (2018, p. 5) retratam que

O processo de mediação tem por objetivo dar luz às diferenças existentes entre partes que não conseguem alcançar a solução por elas mesmas. Cabe ao mediador ajudar as partes a encontrarem, de comum acordo e espontaneamente, uma resolução

reciprocamente aceitável sobre o tema em disputa, promover a conciliação por meio da cooperação e da comunicação. Esse processo visa proporcionar uma reorientação das relações sociais, novas maneiras de colaboração, de confiança, formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais e coletivas, conduzindo a atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual.

Posto isto, compreendemos que as percepções pessoais e profissionais das docentes frente a estes percalços apresentados em sala de aula, contribuíram para a tomada de decisão das estratégias definidas por elas para favorecer o ensino. O poder de decisão refletido na postura adotada pelas docentes permite que sua autonomia, saberes, conhecimentos e experiências reverberem sobre sua ação docente, conforme destaca o terceiro descritor elencado por Roldão (2005) que discorre sobre poder de decisão e autonomia docente.

A postura adotada pelas professoras relaciona-se também à terceira dimensão da profissionalidade descrita por Contreras (2012) como competência profissional. Trata-se dos recursos intelectuais empregados no desenvolvimento da ação docente a partir da reflexão sobre a prática para o cumprimento de suas responsabilidades sociais.

Esta competência profissional revela-se como uma exigência e uma obrigação moral, pois o professor se preocupa com sua ação e assume-se como responsável por atuar e intervir nos diversos contextos. Diante disso, entendemos que o panorama inédito da migração venezuelana em Boa Vista induziu as professoras a criarem um “Plano B”, uma nova estratégia didático-pedagógica, a partir de um saber-fazer diversificado que se relaciona mutuamente com a diversidade de saberes que possuem.

No tocante aos saberes adquiridos no decorrer da trajetória docente, identificamos, nas narrativas das professoras, aspectos da profissionalidade que alicerçam sua prática e competência profissional. Elas enfatizam que as experiências vivenciadas em seu percurso formativo propiciaram a construção dos saberes necessários à sua atuação, mas também o aperfeiçoamento destes.

Quando questionadas sobre o embasamento de suas ações docentes quanto às adaptações metodológicas adotadas frente ao contexto da migração venezuelana, elas apresentaram respostas similares, reveladas nas falas a seguir:

Na realidade, essas adaptações são feitas da somatória dessas duas coisas. Eu procuro sempre usar o conhecimento da minha formação inicial, que a gente aprende na universidade, mas que, na vivência, a gente percebe que nem tudo é como na teoria. Não fico apenas seguindo a teoria, mas vou ao encontro da realidade que chega para mim, tento adaptar essas aulas de acordo com a necessidade e me aproveito da experiência que eu já tenho esse tanto de tempo dando aula (Professora Maria).

Utilizo meu conhecimento, que veio lá dos meus professores da academia, dos meus professores formadores e também de minhas experiências, de quando eu era aluna acadêmica (Professora Eva).

As duas coisas, a formação inicial me capacitou e eu tive esse privilégio de exercê-la durante o exercício da profissão e as experiências vividas, também se fizeram necessárias para as novas estratégias dentro da minha prática docente (Professora Ester).

A partir destes relatos, compreendemos que os saberes advindos da formação inicial se conectam às experiências vividas pelas professoras, num movimento de permanente (re) construção e ressignificação desses saberes que reverberam em sua atuação.

Corroborando com o exposto, Tardif (2014) discorre sobre o princípio da experiência para construção do saber, reforça que o professor produz novos saberes a partir de saberes anteriormente adquiridos ao longo de sua trajetória, que também podem ser modificados. Define que este professor é um sujeito ativo que assume sua prática a partir dos significados e saberes produzidos para o desenvolvimento de seu trabalho. Estes saberes são adquiridos, construídos e alterados no percurso da construção da profissionalidade docente, conforme Tardif (2014) elucida no princípio da temporalidade do saber.

Por fim, constatamos que a constituição da profissionalidade docente se dá a partir de um processo dinâmico, progressivo, interativo, extenso e flexível presente nos modelos, dimensões, descritores e princípios explanados nesta pesquisa. No contexto da migração venezuelana, esses elementos são constituídos a partir da prática reflexiva docente, preenchida por suas subjetividades perante as demandas, experiências e lugares onde estão inseridos.

Entendemos que o contexto da migração venezuelana inquietou as docentes e as instigou a repensarem sua prática, considerando as relações estabelecidas entre os pares e os conflitos emergentes da migração que envolvem as questões culturais, sociais e linguísticas que se entrelaçam. Além disso, outros aspectos foram percebidos dentro deste panorama, tais como: os significados atribuídos pelas docentes quanto à sua atuação, os significados atribuídos pelos alunos referentes à realidade escolar, a forma como estes vivenciam o aprendizado e percebem o professor, as trocas de experiências e conhecimentos no âmbito escolar e as intervenções docentes frente aos conflitos culturais e educacionais. É notório que este fenômeno marca perenemente os atores envolvidos no processo, podendo refletir sobre o campo educacional, em seu sentido mais abrangente, por considerar a intensidade desta migração tanto na cidade de Boa Vista quanto nas escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação objetivou compreender como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental influencia em suas práticas e de que maneira se articula aos saberes docentes frente ao fenômeno da migração venezuelana, a partir das entrevistas realizadas com as docentes sobre suas práticas nas turmas do Ensino Fundamental nos anos finais, considerando seus lugares de fala antes e após esse contexto migratório. Buscamos identificar as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de espanhol no contexto da migração venezuelana e conhecer elementos da profissionalidade dos professores de espanhol e os saberes mobilizados em sua prática docente no contexto da migração venezuelana.

Ressaltamos que tecemos as considerações finais, com base na metáfora da casa, inspirada no poema de Vinicius de Moraes, apresentada na introdução desta pesquisa. Entendemos, após a conclusão da pesquisa, que os processos que levam à construção da *casa* são os mesmos que subsidiam a constituição da profissionalidade docente. O processo de construção de cada parte da casa, como chão, parede, janela, porta, o teto e incluso, ainda, o bairro (onde esta casa se localiza), evidenciará os elementos constituintes da profissionalidade e saberes docentes presentes nos modelos, dimensões, descritores e princípios apresentados nesta pesquisa.

“Esta casa era vazia, não tinha nada e nela não se podia fazer nada”.

Ao associarmos a frase evidenciada anteriormente ao fenômeno da migração venezuelana que adentrou as escolas de modo desenfreado na cidade de Boa Vista, percebemos, a princípio, que este fenômeno ocasionou um impacto nas professoras, que se sentiram despreparadas para atuarem frente a esta nova demanda. Este é o ponto crucial que instigou as docentes a questionarem se elas poderiam ou não fazer algo diante desta realidade.

Esta compreensão reflete o que Pimenta (2010) e Morgado (2005) retratam acerca da racionalidade prática frente às inúmeras situações que se apresentam no âmbito educacional. Desta forma, percebemos que a construção da profissionalidade docente advém de diversos fatores e, neste caso, emergiu das inquietações das professoras e da forma como elas percebem este novo contexto.

O defrontar com a migração venezuelana em sala de aula, conduziu-as a repensarem sua prática, os conhecimentos que possuíam e as estratégias metodológicas utilizadas no

processo de ensino do espanhol. Sendo assim, o professor se configura como um profissional reflexivo quando, ao se deparar com situações imprevisíveis, é capaz de flexibilizar-se e agir com inteligência na resolução das demandas problemáticas que enfrenta no cotidiano de sua prática, conforme retrata Morgado (2005) em seu modelo de profissional reflexivo.

Quanto à afirmativa destacada, leva-nos a compreender que, a princípio, esta casa que aparentava estar vazia, não está, pois, ao questionarem sua prática e refletirem sobre ela, relataram possuir conhecimentos, sejam eles científicos, técnicos ou práticos, provenientes de sua atuação docente. Ao relacionarmos o exposto ao processo inicial de construção da casa, entendemos que tais conhecimentos configuram a base da casa, em que os conhecimentos adquiridos através da educação institucionalizada e não institucionalizada repercutem sobre o trabalho desenvolvido pelas docentes alinhados a outros elementos que constituem a profissionalidade.

Concernente às paredes desta casa, consideramos que estas fazem referência à formação docente, ao exercício da profissão, às experiências vivenciadas pelas professoras e aos saberes mobilizados para a atuação docente. Tais elementos constituem as paredes dessa casa que estão sustentados pela base, o chão, que é um dos segmentos da casa que favorece a constituição da formação docente e a reflexividade sobre a prática alinhada às experiências e aos contextos e demandas que se apresentam.

Diante das respostas apresentadas nas entrevistas, elas consideraram um desafio atuar frente à migração venezuelana devido aos conflitos culturais, às inseguranças quanto ao saber-fazer, ao receio quanto ao domínio do idioma hispânico e aos conflitos percebidos entre os alunos – desafio que fez com que as paredes tremessem. Em contrapartida, viram neste desafio a oportunidade de se qualificarem mais profissionalmente para aperfeiçoarem sua ação docente e a qualidade das aulas, logo, esses alicerces se alinharam mais uma vez, foram fortalecidos para sofrerem menos impactos em possíveis novos tremores dessa natureza.

A partir dos depoimentos, observamos que as percepções das professoras acerca do contexto social no qual estão inseridas refletem diretamente na tomada decisões e (re) formulação de estratégias didático-pedagógicas que estas adotam. Esta nova realidade migratória presente em sala de aula evidencia a forma como elas compreendem o processo de constituição de sua profissionalidade e de ressignificação da prática.

Entendemos que as decisões e soluções eleitas pelas professoras, diante das questões

conflituosas que apareceram em sala de aula, não devem estar limitadas à uma solução padronizada para essas situações. Considerando o poder de decisão e autonomia, apresentado por Roldão (2005) nos descritores da profissionalidade e a dimensão da competência profissional descrita por Gorzoni (2017), concluímos que o professor assume sua prática a partir dos significados e saberes produzidos para e no exercício de sua profissão e deve atuar refletindo, ajustando e reinventando sua prática, a partir do diálogo que instaura frente às demandas e conflitos apresentados de acordo com a particularidade de cada contexto com o qual se depara, neste caso, o migratório.

Elencamos, ainda, que a percepção do contexto migratório venezuelano, retomando a metáfora apresentada na Introdução desta dissertação, adveio dos pontos de acesso à casa: as portas e as janelas. Ao olharem para fora da casa, as professoras apresentaram suas inquietações e inseguranças e, ao olharam para dentro, apontaram que a introdução dos alunos migrantes em sala de aula mobilizou seus saberes para atuarem diante desta nova demanda. Compreendemos que a mobilização dos saberes docentes é dotada de valores, decisões, exigências, competências, habilidades e ações que imprimem sua profissionalidade, sendo estes os elementos que qualificam sua ação.

Conexo ao exposto, destacamos a última parte da construção da casa, o teto, que retrata pontualmente a reinvenção da prática docente. Os depoimentos das professoras revelam que a profissionalidade docente desenvolvida ante o contexto migratório não segue um modelo técnico definido, mas resulta das percepções frente ao contexto social e das experiências vivenciadas para a produção de novos significados.

Entendemos que o professor reinventa sua ação docente, a partir das experiências, desafios, contextos e lugares por onde perpassa. Ele (re) constrói e aperfeiçoa sua prática durante o exercício de sua profissão e com o decorrer do tempo, uma vez que dialoga com suas experiências e edifica seus saberes.

Este lugar de aprendizagem e ressignificação da prática docente associa-se ao bairro onde esta casa está inserida. É o lugar onde habitam as subjetividades, conhecimentos, técnicas e valores do professor e o situa como responsável por desenvolver saberes necessários para o desenvolvimento de seu trabalho a partir de suas percepções, interpretações e julgamentos, evidenciando justamente o lugar de fala do professor. O posicionamento autônomo adotado pelas professoras reforça a importância de saber o lugar de onde se fala para a (re) formulação de novas estratégias de atuação frente ao fenômeno migratório.

Além disso, o bairro sinaliza o pertencimento das docentes a um corpo coletivo e evidencia a relevância das interações sociais estabelecidas entre os pares na construção das representações e significações instaladas pelas professoras frente à migração. É patente, nas narrativas apresentadas pelas docentes, que esta coletividade está dotada de conexões, aprendizagens e desafios que cruzam com a atividade docente.

Por fim, compreendemos que os elementos da profissionalidade e os saberes docentes se concatenam a cada etapa de construção da casa através de um movimento de vai e vem que os interligam. Logo, esta profissionalidade se constitui e articula a partir dos saberes docentes provenientes dos processos formativos e experiências vividas.

Com isso em vista, é necessário, em pesquisas futuras, que essa discussão acerca da profissionalidade docente destaque o professor de espanhol como um profissional essencial no âmbito escolar e o valorize por suas competências, habilidades e saberes, construídos desde sua atuação individual à coletiva. Esta pesquisa apontou esta particularidade, no que concerne ao fenômeno migratório venezuelano, que exigiu do professor a reinvenção de sua prática e sua intervenção em diferentes espaços da escola no atendimento aos alunos, funcionários da escola e comunidade. Analisando o exposto, desde uma percepção macro, é válido elucidar que os aspectos internos e externos da profissionalidade são condicionantes para sua construção e desenvolvimento e envolvem desde as subjetividades do professor até os aspectos sociais e formativos que configuram a profissão docente e que englobam a escola.

Contudo, é crucial que se investigue, também, em que medida os cursos de licenciatura da região têm preparado os docentes para trabalharem com a questão migratória nas escolas e como os currículos, de fato, ouvem as necessidades educativas das pessoas que frequentam as escolas atreladas à necessidade de se considerar a percepção destes frente aos possíveis impactos dessas novas estratégias (ou ausência dessas) para o seu aprendizado.

Outra necessidade é registrar o que tem sido desenvolvido pelos professores, em um plano prático, para acolherem essas demandas decorrentes da migração nas escolas, no tocante às atividades e metodologias eleitas.

Considerando a possibilidade de dar prosseguimento a este estudo em um futuro doutorado, cogitamos discutir a importância do posicionamento e do repertório docente em seu processo de formação e profissionalização, tendo em conta que a partilha de conhecimentos, saberes e experiências que se inserem no cotidiano da prática docente deve ser analisada e considerada tanto pelos formadores de docentes quanto pelos grupos

educacionais aos quais se integram, o que legitima o trabalho do professor e contribui para a constituição de sua profissionalidade.

Ressaltamos tal ponto, com base em alguns trechos da entrevista desta investigação que revelaram as inseguranças das professoras quanto ao saber-fazer docente devido aos conflitos emergentes do contexto da migração venezuelana que transpuseram as questões linguísticas e exigiram do professor uma gama de competências e saberes que ultrapassam sua formação inicial e adentraram no exercício de sua profissão.

É essencial que investigações como esta, que abordam as discussões sobre a profissionalidade docente, não se limitem exclusivamente à meras alterações metodológicas e didáticas que a prática exige, mas que reverberem sobre todos os espaços educacionais, da sala de aula à gestão escolar, considerando a subjetividade e autonomia docente frente às diferentes realidades e comunidades que adentram os portões das escolas.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. Notas sobre formación y profesionalización docente. In: TENTI FANFANI, E. **El oficio de docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil>>. Acesso em: 11/03/2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Relatório de Monitoramento**. Abril-maio, 2021. Disponível em: <<https://www.r4v.info/sites/default/files/2021-07/Relat%C3%B3rio%20de%20Monitoramento%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20do%20ACNUR%20Brasil%20abril%20-%20maio%202021%20281%29.pdf>>. Acesso em: 12/07/2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR); Banco Mundial. **Integração de refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil - Integration of Venezuelan Refugees and Migrants in Brazil**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/5-pages-Integration-of-Venezuelan-Refugees-and-Migrants-in-Brazil-en.pdf>>. Acesso em: 22/07/2021.

ALVIM, R. P. Retrospectiva do trabalho da Defensoria Pública da União na defesa dos direitos dos migrantes venezuelanos. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Unicamp, 2018.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **Constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027-Int.pdf>. Acesso em: 16/02/2022.

ANONNI, D.; SILVA J. Os direitos trabalhistas dos refugiados no Brasil: desafios para a aplicação da norma mais favorável na era da terceirização. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, n. 4 (8), p. 63-79, 2015.

AVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y contínua. In: TENTI FANFANI, E. **El oficio de docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.

BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Unicamp, 2018.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE**. (Dissertação de mestrado). UFPE, 2016.

BARTLETT, L.; RODRIGUEZ, D.; OLIVEIRA, G. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Revista Educação & Pesquisa [online]**. 2015, vol.41, número especial, pp.1153-1171. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015001001153&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 19/12/2020.

BAZÁN, D.; GONZÁLEZ, L. Pedagogía de la formación docente. Paulo Freire. **Revista de Pedagogía Crítica**, año 7, n. 6, Diciembre, 2008.

BECKER, O. M. S. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologias, contextos. In: CASTRO, I. E. de.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Explorações Geográficas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BEZERRA, G. do N. **Mídia e Diáspora Venezuelana: Recepção dos leitores sobre a migração no G1 Roraima**. (Dissertação de mestrado). UFPA, 2020.

BOURDONCLE, R. Artisan moral ou professionnel? La place des valeurs dans la conception de la fonction et de la formation des enseignants. Spirale. **Revue de Recherche en Éducation**. n. 21, p. 25-34, 1998.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.

BRASIL. Casa Civil – Presidência da República. Sobre a Operação Acolhida. Disponível em <<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>>. Acesso em 03/08/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

BRUMES, K. R. **Redes em espaços migratórios**. Tese (doutorado). Uberlândia – MG. Presidente Prudente: [s.n], 2010.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação [en línea]**. 16 ed. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>. Acesso em: 22/07/2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ECONÔMICOS E SOCIAIS. Conceitos básicos, definições e mensuração da migração interna. Excertos do Manual VI da ONU. **Organização das Nações Unidas - ONU**. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/tags/departamento-de-assuntos-economicos-e-sociais>>. Acesso em: 12/07/2021.

DORTA, N. M. P. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil**. (Dissertação de mestrado). UNESP, 2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: TENTI FANFANI, E. **El oficio de docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA). Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/sobre-o-unfpa/missao>>. Acesso em: 03/08/2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIDDENS, A. **Un mundo desbocado**. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid. Tauros Alfaguara. 2000.

GOMES, A. de O. C. **A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista**. Tese (Doutorado em Educação). PUC- SP 2014.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2004.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

IGLESIAS, J. L. Problem-based learning in initial teacher education. *Prospects*, XXXII (3), p. 319-332. In: TENTI FANFANI, E. **El oficio de docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** (Coleção questões da nossa época) - 6. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

INSTITUTO UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**. nº 38, fev, 2018.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010, p. 59-80.

LANDER, E. **Crisis terminal del modelo pretolero rentista: Tiempo de Crisis**. Venezuela: Caracas, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LINS, C. P. A.; LEOCÁDIO, P. R. de A.; SANTOS, M. C. X. dos. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. **Revista de educação**. Interterritórios. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. vol.3, n. 4, 2017.

LÜDKE, M. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos. In: TENTI FANFANI, E. **El ofício de docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.

MACENHAN, Camila. **Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da Educação Básica**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, p.11-25, 2003.

MIGRAÇÕES. **Organização Internacional Para As Migrações – OIM**. Disponível em: <<https://unric.org/pt/darfur-cessacao-das-hostilidades-e-uma-prioridade-muito-urgentelembra-secretario-geral-3/>>. Acesso em: 12/07/2021.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORGADO, J.C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto editora, 2005.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Real gráfica. Ltda. Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, A. C. de; SILVA, S. A. P. dos S. **Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física**. *Journal of Physical Education*, v. 29, 2018.

OPERAÇÃO ACOLHIDA. Força-tarefa logística e humanitária em Roraima. **Exército Brasileiro**. Disponível em: <<https://www.eb.mil.br/operacao-acolhida>>. Acesso em: 03/08/2021.

OPERAÇÃO ACOLHIDA. Plataforma R4V apoia Operação Acolhida na retomada dos atendimentos a refugiados e migrantes venezuelanos em Manaus. **ACNUR**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2021/05/17/plataforma-r4v-apoia-operacao-acolhida-na-retomada-dos-atendimentos-a-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-em-manaus/#>>. Acesso em: 03/08/2021.

OTERO, G.; TORELLY, M.; RODRIGUES, Y. A atuação da Organização Internacional para as Migrações no apoio à gestão do fluxo migratório venezuelano no Brasil. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Unicamp, 2018.

PERES, L. M. V. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLATAFORMA DE COORDINACIÓN PARA REFUGIADOS Y MIGRANTES DE VENEZUELA. Plataforma Regional de Coordenação Interagencial (R4V – Resposta a Venezuelanos e Venezuelanas). Disponível em: <<https://r4v.info/es/situations/platform/location/7509>>. Acesso em 19/12/2020.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. V. 46, n. 46, p. 1-13. 2008.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGO, F. C. N. A. Professoras, narrativas e experiências. 2017. 47f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 2017.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Santarém, Portugal, ano 11, n. 12, p. 105-126 jan/dez 2005.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). Itinerários de pesquisas: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEVERO, J. L. R. de L. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, Mai./Ago. 2016.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, M. das G. G. da. **Formação continuada do professor alfabetizador: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC**. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SIMÕES, G. da F. "Venezuelanos em Roraima: migração no extremo norte do país". **Mundorama - Revista de Divulgação Científica em Relações Internacionais**, 2017. Disponível em: <<https://www.mundorama.net/?p=23834>>. Acesso em: 12/07/2021.

SIMÕES, G. da F. (org.) **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

SIMÕES, G. da F.; ROCHA, R. Governança no âmbito da imigração venezuelana no Estado de Roraima: o papel da Universidade Federal de Roraima. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Unicamp, 2018.

SOUSA JÚNIOR, J. de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUSA, R. A situação jurídica dos refugiados e como vivem diante da legalidade. **Direito Internacional dos Refugiados e o Brasil**. Coordenado por Danielle Anonni, p.704-722. Curitiba: Gedai – UFPR, 2018.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, vol.71, n.2, p. 51-67, maio/ago. 2019.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, p. 32-53, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. **Conferência de Jomtien**, Tailândia, 1990.

UNICEF. **Crise migratória venezuelana no Brasil**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>>. Acesso em 19/12/2020.

UNICEF. **O que fazemos**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/o-que->>. Acesso em 10/03/2022.

VASCONCELOS, I. dos S. Receber, enviar e compartilhar comida: aspectos da migração venezuelana em Boa Vista, Brasil. **REMHU - Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana**. Brasília, v. 26, n. 53, p. 135-151, 2018.

VASCONCELOS, V. M. **Migração e pendularidade: as consequências de atração da população para o município de Toritama**. Dissertação/Mestrado. Recife: 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário individual

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL	
Nome:	
Data de nascimento:	Idade:
Sexo:	
Estado civil:	
Nacionalidade:	
Naturalidade:	
Profissão:	Outras profissões:
Formação acadêmica <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior - Curso: _____ Outros:	
Tempo de exercício em sala de aula como professor de espanhol:	
Idioma(s) que domina: 1. 2. 3.	
Função / Nível: Fala / Escreve / Compreende - Pouco / Regular / Bem 1. 2. 3.	

APÊNDICE B - Temas norteadores para entrevista e Roteiro para entrevista

Temas norteadores para entrevista

- + Diversidade cultural existente na sala de aula
- + Perfil do professor e dos alunos
- + As relações interpessoais: professor-aluno / aluno-aluno
- + Características da aula de espanhol
- + Fatores que dificultam ou limitam o trabalho docente diante do fenômeno de migração venezuelana

Roteiro para entrevista

1. Como você percebe sua relação com os discentes brasileiros? E com os venezuelanos?
2. A partir de quando começou a trabalhar com discentes estrangeiros? Em que contexto?
3. O que mudou após a chegada dos discentes venezuelanos em sala de aula?
 - 3.1. Houve adaptação didático-pedagógica? Que recursos / estratégias adotou para mobilizar sua ação docente frente esta nova realidade?
 - 3.2. Os materiais didáticos foram adaptados?
 - 3.3. Em que se baseia para fazer estas adaptações nas aulas? Esta ação docente é resultante de sua formação inicial ou de experiências vividas em sua trajetória pessoal e profissional?
 - 3.4. Como envolve os discentes brasileiros e venezuelanos no processo de ensino?
4. Como você vê a diversidade cultural existente em sala de aula? Como reage frente a ela?
 - 4.1. Como lida com conflitos (se houver)?
 - 4.2. Como trabalha (se trabalha) com a diversidade cultural através das aulas de espanhol?
 - 4.3. Se a diversidade for desafio - Por que interpreta a diversidade como desafio para a docência? (Pontos negativos e/ou positivos)
5. Já havia trabalhado com o Espanhol como língua materna? Como tem sido esta experiência?
6. Existem fatores que dificultam ou limitam seu trabalho frente ao fenômeno da migração venezuelana?
7. Você tem alguma sugestão para facilitar o exercício da profissão docente nesse contexto?

APÊNDICE C - Sistematização de resumos e referências para revisão de literatura

Ano de publicação Título do texto	Nome dos autores	Documento	Programa de Pós-graduação Instituição	Objetivo da pesquisa	Referências
(2021) Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam matemática.	LEÃO, Alex Sandro Gomes	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	O objetivo do estudo foi investigar e analisar as diferentes atividades de formação continuada desenvolvidas no município de Itaqui-RS, e como elas têm contribuído para o desenvolvimento profissional e para a mobilização da práxis docente de professores que ensinam matemática.	Imbernón (2009; 2010; 2016) Marcelo Garcia (2009) Nóvoa (1995; 2009; 2019) Saviani (2009) Schön (1997) Tardif (2014)
(2021) Inserção profissional docente no ensino superior: experiências formadoras de professoras que atuam no curso de pedagogia	MONEGATTO, Elisângela Cristina	Dissertação	PPGED-So - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos (Campus Sorocaba)	A pesquisa trata da inserção profissional docente no ensino superior, parte integrante do processo de desenvolvimento profissional, e tem como objetivo analisar as experiências formadoras reveladas nas narrativas de professores iniciantes na educação superior	Josso (2007) Passeggi (2016) Nakayama (2017; 2018) Souza (2004; 2015; 2018) Carlos Marcelo (2010) Pimenta e Anastasiou (2002; 2010) Bolívar (2002)

				que atuam no curso de Pedagogia.	Ferrarotti (1988)
(2021) Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da educação básica do município de maricá - RJ	REGO, Flaviane Coutinho Neves	Dissertação	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Objetivo de investigar os processos de Inserção e socialização profissional docente de professores iniciantes e experientes da educação básica do município de maricá – RJ.	Nóvoa (1995) Josso (2010) Delory-Momberger (2012)
(2021) Contribuições do Programa Híbrido De Mentoria (PHM) da UFSCAR para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes	BARROS, Janailza Moura de Sousa	Dissertação	Programa De Pós-Graduação Em Educação Universidade Federal De São Carlos	Teve como objetivo identificar e analisar, a partir de narrativas orais e escritas, se/e de que maneira o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) contribuiu para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes participantes da iniciativa.	(2021) Contribuições do Programa Híbrido De Mentoria (PHM) da UFSCAR para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes
(2020) A Formação continuada na constituição da profissionalidade docente: um olhar sobre os anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal	NASCIMENTO, Thiago Gonçalves Ferreira do	Dissertação	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação UnB - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	“Originou-se do objetivo de analisarmos a relação entre formação continuada e profissionalidade docente na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental e teve como escopo compreender os sentidos atribuídos pelos docentes dos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal aos processos de formação	Cruz (2017) Roldão (2007; 2010; 2017)

				continuada vivenciados por eles na constituição da sua profissionalidade docente”.	
(2020) Não se nasce professora, torna-se professora: um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias de violoncelo	MOTA, Yanaêh Vasconcelos	Dissertação	UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte PPGMus - Programa de Pós-Graduação em Música	Seu objetivo geral foi investigar o Desenvolvimento Profissional Docente de duas professoras de violoncelo atuantes em universidades federais nordestinas, considerando suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação em música.	Butler Scott (1995; 2010) Butler (2003) Nóvoa (1992)
(2019) Uma proposta de formação colaborativa Sobre o ensino de ciências: a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional docente	GOMES, Bruna Cristina Carvalho	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Universidade Federal de São Carlos	Dada à relevância da formação docente, foi estabelecida uma parceria entre a pesquisadora e uma professora experiente do primeiro ano do Ensino Fundamental com o objetivo de analisar os resultados de uma proposta de formação colaborativa, baseada na reflexão sobre o ensino de Ciências na perspectiva CTS, para o desenvolvimento profissional docente.	Gurgel, (2002) Braga (2005) Freitas (2008) Batista Neto (2012)
(2019) “Sobrou o apoio!” Desencontro na	JÚNIOR, Márcio Boaventura	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	“Compreender se e como a profissionalidade docente das	Sanches (2016) Pablos (2006) Correia (2003)

construção da profissionalidade docente das professoras de apoio			Universidade Federal De Minas Gerais Faculdade de Educação	professoras de apoio está sendo constituída”.	Silva (2018) Meletti (2008) Kassar (2012) Ropoli (2010)
(2019) A circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente	GIORDAN, Miriane Zanetti	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”	Como objetivo geral, buscamos identificar elementos do <i>gênero profissional docente</i> que circulam entre professores da educação básica em encontros formativos.	
(2019) Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da Educação Básica	MACENHAN, Camila	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa	Identificar as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da sua profissionalidade.	Bourdieu (2009) Giroux (1997) Lefebvre (1983)
(2019) A Profissionalidade Docente no contexto da inclusão escolar: analisando o Distrito Federal	LIMA, Loyane Guedes Santos	Dissertação	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação UnB - Faculdade de Educação da	“O objetivo geral é identificar e analisar a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão	Vigotski (1997) Marx e Engels (2002) Saviani (2013) Duarte (2016) Facci (2003) Curado Silva (2019)

			Universidade de Brasília	escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental do DF”.	Kuenzer e Caldas (2009) Edileuza Silva (2017) Cruz (2017)
(2018) O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão	SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da	Tese	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP - Universidade Estadual Paulista	Tem como objetivo pesquisar sobre a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Para o desenvolvimento profissional, o estudo propõe projetos de formação e de supervisão, apoiados pelas instituições de formação, supervisão de ensino e escola.	Tardif (2012) Tardif e Lessard (2008) Nóvoa (1992; 1995; 1998; 2002) Santomé (1998) Guimarães (2004) Montero (2015) Sacristán (1995) Roldão (1998) Cardona (2006)
(2017) Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil	DORTA, Natália Maria Pavezzi	Dissertação	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP – Universidade Estadual Paulista” - Campus de Rio Claro	“Teve por objetivo central investigar modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa”.	Tardif e Lessard (2005) Tardif (2010) Contreras (2012)

<p>(2016) A Profissionalidade Docente: um estudo de revisão integrativa</p>	<p>GORZONI, Sílvia de Paula</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Mestrado Em Psicologia da Educação PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</p>	<p>Realiza uma revisão sobre o conceito de profissionalidade, de modo a diferenciá-lo dos termos: profissionalização docente, profissionalismo docente e desenvolvimento profissional docente. O material dos artigos é coletado a partir de cinco revistas mais acessadas a área de educação. A abrangência do termo profissionalidade, com envolvimento da identidade profissional construída nas ações do professor e pelas demandas sociais internas e externas à escola, é obtida como resultado.</p>	<p>Ramalho, Núñez e Gauthier (2004)</p>
<p>(2016) A Constituição Da Profissionalidade Docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE</p>	<p>BARRETO, Magna Sales</p>	<p>Tese</p>	<p>PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação UFPE - Universidade Federal de Pernambuco</p>	<p>Analisa a compreensão da docência pelos estudantes. Com a realização de questionários e entrevistas semiestruturadas, dificuldades e facilidades são identificadas no percurso formativo profissional. Os dados revelam que as maiores dificuldades estão nas</p>	<p>Sacristán (1995) Ramalho, Núñez, Gauthier (2004) Morgado (2005) Contreras (2002)</p>

				relações interpessoais, sendo que um pequeno número dessas dificuldades está atrelado aos vieses estrutural, curricular, ideológico ou didático.	
(2015) O Pibid e a Iniciação Profissional Docente: Um estudo com professores egressos do programa	SANTANA, Maiane Santos da Silva	Dissertação	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Bahia	Analisa as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na iniciação profissional docente dos egressos do referido Programa. O estudo ocorre com dois grupos (egressos e não egressos do PIBID), sendo que os resultados mostram a influência do Programa para o desenvolvimento do processo de gestão das turmas e planejamento.	Alves e André (2013) Ambrosetti e Almeida (2009) Brito (2005) Flores (1999) Huberman (2007) Lima (2007) Marcelo (1998; 2006) Nono (2011) Nono e Mizukami (2006) Nóvoa (2009) Quadros (2006) Roldão (2005)
(2014) O Brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação	FREITAS, Marlene Burégio	Tese	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação	Buscamos compreender de que maneira professoras de educação infantil se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente	Hoyle (1980) Contreras (2002) Aguiar (2004) Ramos (2010) Tardif (2011)

continuada na escola.			Universidade Federal de Pernambuco	a partir da formação continuada na escola. Investiga sobre a prática na Educação Infantil, apresentando o brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente, a partir da formação continuada na escola.	Oliveira-Formosinho (2002, 2005) Fortuna (2012) Oliveira (2011) Carvalho (2012)
(2014) As formas Identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente	OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva	Tese	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Objetiva a construção de retratos sociológicos que recuperam processos de socialização como método para a análise de interações. Trabalha com o conceito de <i>habitus</i> como forma de responder às demandas do cotidiano na sala de aula e na escola.	Andrade (2004) Bourdieu (2003) Ramalho (2008) Saviani (2009)
(2013) Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe-PE sobre contributos da formação continuada.	LIMA, Danielly Rolim	Dissertação	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pernambuco	Tem como objetivo compreender contributos da formação continuada para a profissionalidade docente, na perspectiva do desenvolvimento da prática reflexiva.	Petrilli (2006) Imbernón (2010) Freitas (2007) Almeida (2011)

(2013) Profissionalidade Docente na educação do campo	LOPES, Wiama de Jesus Freitas	Tese	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos	Objetiva analisar o processo de constituição da profissionalidade de educadores do campo, especificamente em turmas multisseriadas ribeirinhas. O estudo defende que a profissionalidade ultrapassa a competência técnica e o domínio científico.	Tardif e Gauthier (1996) Pimenta (1999) Tardif, Lessard e Lahaye (1999) Gauthier (1998)
(2013) Da instrução militar ao ensino policial: profissionalidade docente requerida para atuar como formador na academia integrada de defesa social	PEREIRA, Benôni Cavalcanti	Dissertação	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pernambuco	O objetivo da investigação é caracterizar elementos estruturantes da profissionalidade docente requerida para atuar na formação policial no contexto das exigências do paradigma preventivo ao invés do repressivo.	Tardif e Lessard (2011) Roldão (2007) Tardif (2011)
(2013) A Constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na Educação Básica	SALAMI, Marcelo Cesar	Dissertação	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Analisa como trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores potencializam práticas pedagógicas inovadoras.	Charlot (2005; 2008) Cunha (1997) Gatti (2002) Arroyo (2011)

<p>(2012) A Constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores</p>	<p>ALVES, Cristovam da Silva</p>	<p>Tese</p>	<p>Doutorado em Psicologia da Educação PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</p>	<p>Apresenta com objetivo investigar sobre a constituição da profissionalidade docente sob a ação dos contextos de trabalho influenciados pelos indicadores de qualidade (IDEB e IDESP) e disposições existentes no interior da escola. O trabalho confirma que a profissionalidade depende de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e às disposições individuais e coletivas.</p>	<p>Morgado (2005) Roldão (2005; 2007) Nóvoa (1995; 2008; 2009) Reis Monteiro (2008)</p>
<p>(2009) Educação Profissional de pessoas jovens e adultas: novo campo da profissionalidade docente</p>	<p>GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão</p>	<p>Dissertação</p>	<p>PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Bahia</p>	<p>Tem como objeto de investigação a formação e a profissionalidade de professores da educação de jovens e adultos. Traz o contexto do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo foi investigar as formas pelas quais professores e professoras, ao se</p>	<p>Freire (1999; 2001; 2007) Nóvoa (1995; 1999) Arroyo (2001; 2005) Tardif (2002) Contreras (2002) Imbernón (2005) Sacristán (1999)</p>

				relacionarem com as praticas educativas construíram sua profissionalidade.	
--	--	--	--	---	--

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: A profissionalidade de professores de espanhol frente ao fenômeno da migração venezuelana em Boa Vista – Roraima

Pesquisadora principal: Jennifer Barbosa Barros

Professora Orientadora: Dra. Jéssica de Almeida

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A profissionalidade de professores de espanhol frente ao fenômeno da migração venezuelana em Boa Vista – Roraima” sob a responsabilidade da pesquisadora principal **Jennifer Barbosa Barros** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR sob orientação da professora **Dra. Jéssica de Almeida** e **sua participação não é obrigatória**. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar-se da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para os pesquisadores.

O tema desta pesquisa foi elegido por consideramos relevante abordar a questão da migração venezuelana presente em Boa Vista – Roraima, fenômeno que modificou o contexto social e educacional local, mas também nacional e requereu ações políticas e educacionais para o acolhimento destes migrantes.

O objetivo geral da referida pesquisa é compreender como a profissionalidade dos professores de espanhol do Ensino Fundamental se projeta em suas práticas articulada aos saberes docentes, frente ao fenômeno da migração venezuelana. Para alcançar esse objetivo, serão entrevistados(as) professores(as) de espanhol efetivados em Escolas Estaduais de Boa Vista-RR.

Você será entrevistado(a) acerca de sua profissionalidade junto aos saberes docentes articulados às suas práticas, frente ao fenômeno da migração venezuelana. A entrevista será realizada em formato remoto utilizando recurso de sua preferência (Google Meet, sem câmera ligada, ou ligação no whatsapp, sem câmera ligada, ou Zoom, sem câmera ligada), com duração de 1 a 2 horas. Serão requeridos durante a entrevista seus dados pessoais, acadêmicos e profissionais, bem como informações acerca de sua profissionalidade e saberes docentes, estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas nas aulas de espanhol frente ao contexto da migração venezuelana, características da aula de espanhol e perfil dos alunos. A entrevista será gravada, em áudio, e posteriormente será transcrita, textualizada e enviada para a sua aprovação.

Diante disto, pretende-se identificar as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de espanhol no contexto da migração venezuelana e conhecer elementos da profissionalidade dos professores de espanhol e os saberes mobilizados em sua prática docente no contexto da migração venezuelana.

Ao participar da pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos poder oportunizar uma reflexão acerca da profissionalidade dos professores de espanhol junto aos saberes docentes articulados às suas práticas, frente ao fenômeno da migração venezuelana. Além disso, nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos em artigos científicos e eventos da área de Educação, visando contribuir com as discussões sobre a profissionalidade docente e os saberes docentes em uma perspectiva migratória.

Com relação aos riscos da pesquisa enfatizamos que são mínimos aos seus participantes. No entanto, para resguardar o anonimato dos participantes e evitar que os dados sejam vazados

utilizaremos pseudônimos. Não obstante, os participantes poderão sentir-se constrangidos ou emocionalmente afetados por alguma pergunta da entrevista. Caso alguma dessas situações ocorra cada participante poderá solicitar, a qualquer momento, a interrupção da entrevista, bem como a exclusão parcial ou total das respostas concedidas aos pesquisadores.

Concernente aos riscos da pesquisa característicos ao ambiente virtual, destacamos que preservaremos de igual forma o anonimato dos participantes através de pseudônimo, para impedir que dados de sua privacidade sejam acessados. Além disso, respeitaremos a quantidade de pessoas na entrevista, estando remotamente presente apenas o entrevistador e entrevistado, para assegurar o sigilo e confidencialidade das informações. O tempo estipulado para a entrevista será respeitado com duração de 1 a 2 horas, caso o participante sinta-se constrangido poderá interromper a entrevista. Se porventura o participante sentir-se desconfortável ou cansado, poderá solicitar pausas ou que a entrevista seja realizada em outro momento, ou que seja dividida em partes ou até mesmo sua interrupção.

Ressaltamos que disponibilizaremos link de acesso aos documentos, dados e registros coletados nesta pesquisa, através de ferramenta de armazenamento vinculada ao e-mail do Google, para que possa realizar download. É muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia dos arquivos disponibilizados, pois após realizar o armazenamento em dispositivo eletrônico pessoal, o acesso será bloqueado, o link será desativado e os dados serão eliminados, para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e dos dados das gravações.

Destacamos nossa limitação em assegurar total confidencialidade e potencial risco da violação dos dados quanto ao uso de tecnologias e ambientes virtuais, porém ressaltamos que em hipótese alguma o seu nome será divulgado na pesquisa, ficando garantido o seu anonimato através da utilização de pseudônimo. Além disso, os dados e instrumentos utilizados ficarão guardados sob a responsabilidade dos pesquisadores, que garantem a manutenção do sigilo e confidencialidade, e serão arquivados por um período de 5 anos. Após esse período, serão destruídos.

Esse termo será impresso em duas vias. Você receberá uma das vias, contendo o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFRR e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone da pesquisadora responsável, **Jennifer Barbosa Barros**.

Eu, _____, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Acrescentar contato do colaborador, se houver:

Boa Vista-RR, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa:

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Boa Vista-RR, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do pesquisador responsável:

Jennifer Barbosa Barros

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Endereço da pesquisadora principal: Av. Cap. Ene Garcez, 2413. Campus Paricarana, Bairro Aeroporto-Bloco de Música, Sala M208. Telefone: (95) 3224-3990 e (95) 99131-2575. E-mail jenny.jbb@gmail.com

Endereço da professora orientadora: Av. Cap. Ene Garcez, 2413. Campus Paricarana, Bairro Aeroporto-Bloco de Música, Sala M208. Telefone: (95) 3224-3990 e (95) 99174-2399. E-mail jessica.almeida@ufrr.br

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 26.

ANEXOS

ANEXO A - Tabela dos códigos

CÓDIGOS	PROFESSORA “MARIA”	PROFESSORA “EVA”	PROFESSORA “ESTER”
<p>A relação com os alunos</p> <p>Nos dois últimos casos, as professoras sentiram-se receosas pela questão idiomática. Preocupam-se com os significados divergentes que as palavras podem apresentar para eles.</p>	<p>Eu tenho uma relação muito boa com eles, tanto com um grupo como com outro, na verdade não dá nem para dividir assim como dois grupos.</p>	<p>Com os alunos brasileiros tenho uma relação amigável, em relação aos venezuelanos tenho uma relação, vamos dizer assim, com mais atenção pela questão do idioma</p>	<p>Com os brasileiros é superaberto, eu não tenho receio nenhum, já com os venezuelanos eu tenho um pouco, eu tomo um pouco de cuidado com as palavras.</p>
<p>Domínio do idioma</p> <p>Julgamento dos alunos</p>	<p>Eu fiquei meio receosa, principalmente no que diz respeito a falar em espanhol [...]o que será que eles estão achando disso.</p>	<p>Eles sempre estão ali para nos auxiliar e também para nos criticar.</p>	<p>Tive um pouco de receio em falar algo que não poderia ser certo e eles me corrigirem. Eu não domino a língua e eu vou precisar da ajuda dos mesmos.</p>
<p>Integração e participação dos alunos nas aulas</p>	<p>Eu vejo esses estudantes como uma porta aberta para melhorar o ensino, porque eles são pessoas que somam demais. Eles estão contribuindo como agentes ativos para melhoria do aprendizado na sala de aula, pelo menos nas minhas aulas.</p>	<p>Eles sempre estão ali para nos auxiliar [...]</p> <p>[..] eu sempre pedi ajuda para que eles viessem com seu conhecimento, já adquirido, para nos ensinar também.</p>	<p>[...] eu vou precisar da ajuda dos mesmos.</p> <p>Eu sempre deixo isso bem claro, que eles irão me dar suporte em qualquer dificuldade que eu tenha.</p>
<p>Preocupação com o aluno</p> <p>Reflexão sobre a prática</p>	<p>Eu me dediquei mais porque eu ficava preocupada com eles.</p> <p>Estudar um pouco mais e preparar aulas</p>	<p>Como professores temos que melhorar a nossa didática e as nossas aulas práticas para que tudo tenha uma harmonia dentro da sala de</p>	<p>É uma oportunidade que incentiva a estudar um pouco mais essa nova cultura. Devemos buscar aperfeiçoamento</p>

	<p>com uma qualidade melhor, não que eu não fizesse, mas eu me dediquei mais. É uma oportunidade muito grande para que nós pudéssemos estudar a cultura inserida ali, de maneira vivenciada.</p>	<p>aula. Vejo que é uma oportunidade de aprender e de melhorar aquilo que a gente precisa realmente ensinar na sala de aula.</p> <p>Com a chegada dos discentes venezuelanos, tivemos que adaptar nossas aulas com algumas estratégias diferenciadas para que eles também sentissem o prazer de estar aprendendo</p>	<p>profissional para melhorar as aulas e para não demonstrar despreparo ou insegurança aos alunos para que isso não venha desmotivá-los</p>
<p>Relação aluno x aluno</p> <p>Planejamento e metodologia das aulas</p>	<p>Teve um impacto muito grande nesses dois grupos, vamos dizer assim.</p> <p>Eu achava que tinha muito choque entre eles.</p> <p>Sempre colocava para trabalhar junto um brasileiro e um venezuelano, mas havia uma resistência muito grande [...] hoje eu percebo que a coisa está bem melhor, estão bem mais próximos.</p>	<p>Com a chegada dos discentes venezuelanos houveram pequenos conflitos.</p> <p>Tivemos que adaptar as nossas aulas também para que eles pudessem compreender o português e ao mesmo tempo aprender o espanhol (o aluno venezuelano não domina gramaticalmente seu idioma).</p>	<p>Em relação aos alunos brasileiros, eu vi que quando eles tiveram esse contato com os venezuelanos, eles ficaram receosos em relação à língua.</p>
<p>Relevância do professor de espanhol</p>	<p>Eu me senti muito útil, muitos deles me buscavam para que os ajudasse a entender as coisas.</p>	<p>Bem, como professora de espanhol aqui na escola eu me vejo como uma pessoa especial. Muitas vezes chegam alunos, pais ou até mesmo pessoas da comunidade que são venezuelanos, funcionários e a</p>	

		gestão da nossa escola que vem até mim para que eu possa ouvir e conversar com aquele público [...] então eu me vejo como uma peça fundamental na escola como professora de espanhol.	
Processo de ensino	<p>Eu faço um trabalho de colaboração com eles, [...] eles são monitores um do outro, brasileiro sabe um pouco do português vai trocar essa experiência com o venezuelano e o venezuelano vai ensinar para o brasileiro.</p> <p>É uma troca de conhecimento na sala e a assim vão se relacionando e aprendendo um pouquinho um com o outro.</p>	<p>Sempre coloquei um aluno ao lado do outro para ajudar na escrita e coloco o brasileiro para ouvir o que venezuelano tem para ensinar. É troca na sala de aula, uma troca entre os dois.</p>	<p>Eu procuro fazer uma interação geral dos brasileiros com os venezuelanos.</p>
Estratégias e adaptação didático-pedagógica	<p>Partir do conhecimento prévio de cada grupo.</p> <p>Trabalhava sempre em grupo usando o livro didático que era uma apostila elaborada, dinâmicas e praticando a leitura e escrita.</p> <p>Para mim, o próprio aluno venezuelano chegou como um recurso para ajudar o meu aluno brasileiro aprender espanhol,</p>	<p>Minhas aulas foram aulas, vamos dizer assim, mais dinâmicas, sempre gostei de utilizar recursos materiais (ex: materiais palpáveis – trabalhava o tema “frutas” e na prática faziam uma receita de salada de frutas).</p> <p>Sempre utilizei pequenos projetos que envolvessem as outras disciplinas (mostras culturais</p>	<p>Um trabalho voltado cotidiano dos alunos Sempre busquei trazer a realidade dos mesmos para trabalhar em sala de aula, trabalhando com diálogos com a rotina deles e sempre buscando atender os dois públicos.</p> <p>Eu sempre procurei fazer a interação da sala em geral, trouxe atividades dinâmicas e atividades diversificadas para</p>

	ao mesmo tempo que ele passou a ter no aluno brasileiro também um recurso para ele aprender português.	dos países hispânicos, no qual cada professor trabalhava o tema elegido em sua área de atuação).	poder envolvê-los e já utilizei filmes, músicas, miniteatros seminários e danças.
Relação entre os docentes	Eu sempre procurei ter um relacionamento com o professor de português. Eu sempre trabalho com professor de português, não oficialmente, mas sempre conversando com o professor a respeito dos conteúdos.	Sempre utilizei pequenos projetos que envolvessem as outras disciplinas e professores, como as mostras culturais dos países hispânicos, no qual cada professor trabalhava o tema de acordo com sua área de atuação.	