

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

HILARY NAYARA DE OLIVEIRA MARQUES

**A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EDUCADORAS IMIGRANTES: UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE SERGIPE E MASSACHUSETTS**

**ARACAJU
2024**

HILARY NAYARA DE OLIVEIRA MARQUES

**A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EDUCADORAS IMIGRANTES: UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE SERGIPE E MASSACHUSETTS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

**ARACAJU
2024**

M335t Marques, Hilary Nayara de Oliveira
A trajetória profissional de educadoras imigrantes: um estudo comparado entre
Sergipe e Massachusetts / Hilary Nayara de Oliveira; orientação [de] Prof.^a Dr.^a
Simone Silveira Amorim – Aracaju/ SE: UNIT, 2024.

129 f.il; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes 2024

1.Educação e imigração 2. Professores imigrantes 3. Saberes docentes I. Marques,
Hilary Nayara de Oliveira II. Amorim, Simone Silveira (orient.). III. Universidade
Tiradentes. IV. Título.

CDU:37:314.742

Gislene Maria S. Dias CRB-5/1410

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 03/04/2024

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE SILVEIRA AMORIM**
Data: 04/04/2024 16:29:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Simone Silveira Amorim (Orientadora)
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA KARLA FERREIRA NUNES**
Data: 05/04/2024 17:03:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **PAULO ROBERTO BOA SORTE SILVA**
Data: 04/04/2024 16:46:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Universidade Federal de Sergipe – (PPGED/UFS)

AGRADECIMENTOS

Certamente, desejo iniciar expressando minha profunda gratidão a Deus. Agradeço pela minha vida, pela constante proteção e conforto nos momentos mais difíceis. Comemoro e agradeço cada conquista, sabendo e confiando que o que mereço está alinhado aos seus planos.

Expresso minha gratidão especial à minha mãe, que é uma fonte constante de inspiração. Ao meu noivo, agradeço por compreender a complexidade desta jornada e reconhecer sua importância para mim. Estendo meu agradecimento a toda a minha família pelo apoio emocional e encorajamento ao longo desse percurso.

Quero expressar meu profundo agradecimento à minha querida orientadora, Profa. Dra. Simone Amorim, pela orientação sábia, paciência e apoio constante ao longo deste processo. Declaro aqui a imensa admiração que carrego por Simone desde a graduação, tanto pela profissional como pela pessoa amorosa e resiliente que é. Se não surtei durante esse processo (risos), atribuo isso às suas palavras reconfortantes durante os nossos momentos de orientação.

Aos amigos que o Mestrado me proporcionou, Day, Ilma, Edna e Sandro, agradeço por compartilharem comigo essa jornada árdua, tornando-a mais descontraída e leve. Um agradecimento especial também às minhas grandes amigas de graduação, Stéfane e Manu, que foram fontes de inspiração na decisão de ingressar no Mestrado, oferecendo a mim apoio durante todo esse período. A presença e o suporte de vocês, meus amigos, fizeram toda a diferença.

Agradeço à Universidade Tiradentes pela oportunidade e ao apoio financeiro da CAPES que tornou possível a realização deste estudo. Expresso, igualmente, minha gratidão a todos os professores do PPED, cujas contribuições foram fundamentais para minha formação.

Agradeço, sinceramente, a todas as professoras que aceitaram participar desta pesquisa, enriquecendo significativamente a realização deste trabalho. Ter a oportunidade de conhecer suas histórias de vida e testemunhar seu amor pela educação e pesquisa, faz toda a diferença na minha formação e humana.

Por fim, agradeço profundamente à minha banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Andrea Karla Nunes e pelo Prof. Dr. Paulo Boa Sorte, por dedicarem generosamente seu tempo e conhecimento na avaliação cuidadosa deste trabalho. Suas sugestões valiosas contribuíram de maneira significativa para a qualidade final desta dissertação.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho, meus mais sinceros agradecimentos.

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED/UNIT), na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, e recebe apoio financeiro através de bolsa PROSUP/CAPES. Foi desenvolvida a partir das discussões emanadas no Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (Gepes), estando ligada ao projeto de pesquisa “Desvelando os sujeitos, suas práticas e as instituições educativas: aspectos formais e não formais da educação”. A presente pesquisa parte do pressuposto de que a presença e a experiência de docentes imigrantes desempenham um papel fundamental no enriquecimento das percepções culturais dos indivíduos ao seu redor. Busca-se responder ao seguinte problema: Qual é a relevância de ter educadores imigrantes inseridos nos sistemas de ensino superior de Sergipe e Massachusetts? Para isso, o estudo se concentra na investigação da presença de educadores imigrantes nas duas diferentes localidades. Assim, este estudo se debruça sobre a análise de aspectos semelhantes da trajetória pessoal e profissional de seis educadoras imigrantes, sendo três sediadas no estado brasileiro e outras três no estado norte-americano. Define-se como o objetivo geral deste estudo compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, como a inserção de educadores imigrantes nos sistemas de ensino superior em Sergipe e em Massachusetts pode contribuir para a formação de indivíduos na sociedade em que estão inseridos. Para alcançar esse fim, faz-se necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: conhecer as trajetórias pessoais e profissionais das educadoras; identificar os saberes que influenciam a prática docente e quais deles são mobilizados pelas educadoras; verificar o que pensam as educadoras sobre a importância do trabalho que desenvolvem para a sociedade, especialmente para os seus alunos. Para atingir os objetivos propostos, o referencial teórico utilizado nesse estudo baseia-se nos conceitos de sociedade e indivíduo (Elias, 1994) e saberes docentes (Tardif, 2012). Esta pesquisa foi efetuada em três etapas: a primeira, de caráter exploratório, a partir de levantamento bibliográfico abrangente sobre o tema em estudo; na segunda etapa ocorreu o trabalho de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas; a terceira e última etapa deste estudo consistiu na análise dos dados coletados nas entrevistas, para tanto, fez-se uso da abordagem do Estudo de Caso Comparado (Bartlett; Vavrus, 2017). Observa-se que a integração de educadores estrangeiros no sistema educacional dos países onde escolhem viver, que compreendem a diversidade cultural, os desafios e as oportunidades que surgem para todos, pode contribuir significativamente para experiências educacionais positivas e para o aprimoramento da sociedade em sua totalidade.

Palavras-chave: Educação e imigração; Professores imigrantes; Saberes docentes.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED/UNIT), in the Education and Teacher Training research line, and is financially supported by the PROSUP/CAPES grant. It is the result of discussions within the research group Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (Gepes), linked to the research project "Revealing the subjects, their practices and educational institutions: formal and non-formal aspects of education". This research is based on the assumption that the presence and experience of immigrant teachers play a fundamental role in enriching the cultural perceptions of those around them. It seeks to answer the following question: What is the significance of the integration of immigrant teachers in the higher education systems of Sergipe and Massachusetts? To this end, the study focuses on investigating the presence of immigrant educators in the two different locations. Thus, this study focuses on the analysis of similar aspects of the personal and professional trajectories of six immigrant educators, three in the Brazilian state and three in the North American state. The general objective of this study is defined as understanding, from the perspective of comparative education, how the integration of immigrant teachers into the higher education systems of Sergipe and Massachusetts can contribute to the formation of individuals in the society in which they are inserted. To achieve this, it is necessary to set the following specific objectives: to know the personal and professional trajectories of educators; to identify the knowledge that influences teaching practice and which is mobilized by educators; to verify what educators think about the importance of the work they develop for society, especially for their students. In order to achieve the proposed objectives, the theoretical framework used in this study is based on the concepts of society and the individual (Elias, 1994) and teaching knowledge (Tardif, 2012). This research was carried out in three stages: the first, of an exploratory nature, was based on extensive bibliographic research on the topic under study; the second stage involved fieldwork through semi-structured interviews; the third and final stage of this study consisted of analysing the data collected in the interviews, for which the comparative case study approach was used (Bartlett; Vavrus, 2017). It has been observed that the integration of foreign educators into the educational systems of the countries in which they choose to live, who understand the cultural diversity, challenges and opportunities that arise for all, can contribute significantly to positive educational experiences and to the improvement of society as a whole.

Keywords: Education and immigration; Immigrant teachers; Teaching knowledge.

LISTA DE SIGLAS

AIR American Institutes for Research

BR Brasil

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECC Estudo de Caso Comparado

ELD English Language Development

EU Estados Unidos da América

HDR Human Development Report

IESALC Educação Superior na América Latina e no Caribe

ILO International Labour Organization

MBA Master of Business Administration

OATD Open Access Theses and Dissertations

OBMigra Observatório das Migrações Nacionais

OIM Organização Internacional para Migrações

ONU Organização das Nações Unidas

PPED Programa de Pós-Graduação em Educação

SciELO Scientific Electronic Library Online

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

WCER Wisconsin Center for Education Research

UDL Universal Design for Learning

UFS Universidade Federal de Sergipe

UMass Boston University of Massachusetts Boston

UNDP United Nations Development Programme

UNIFAP Universidade Federal do Amapá

UNIT Universidade Tiradentes

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções acadêmicas encontradas nos bancos de dados selecionados.....	27
Tabela 2 - Produções acadêmicas selecionadas.....	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre as produções acadêmicas selecionadas	29
Quadro 2 - Docentes imigrantes sediados em Sergipe	31
Quadro 3 - Tipos de saberes docentes segundo Pimenta (2009) e Tardif (2012)	39
Quadro 4 - Os saberes da docência segundo Pimenta (2009)	40
Quadro 5 - Os tipos saberes docentes segundo Tardif (2012)	43
Quadro 6 - Fontes de aquisição dos saberes e a integração no trabalho segundo Tardif (2012)	44
Quadro 7 - Produções acadêmicas selecionadas para estudo dos saberes docentes dos professores imigrantes	49
Quadro 8 - Análise comparativa das narrativas das educadoras com base na abordagem ECC.....	84
Quadro 9 - Classificação dos saberes das professoras imigrantes.....	97
Quadro 10 - Aproximações e distanciamentos entre as narrativas das 6 docentes	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abordagem por ECC no caso das educadoras imigrantes.....	35
Figura 2 - Formas de mobilidade humana segundo Haas, Castles e Miller (2020)	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 OS SABERES DOCENTES E O PROFESSOR IMIGRANTE.....	37
2.1 Os saberes dos professores: concepções e tipologias.....	37
2.2 <i>Knowledge base</i> : os saberes mobilizados pelos professores imigrantes.....	47
3 ENTRE A MIGRAÇÃO E A PROFISSÃO: DOCENTES IMIGRANTES EM SERGIPE E EM MASSACHUSETTS	61
3.1 De indivíduo imigrante a docente	62
3.2 Trajetória acadêmica e profissional	73
3.3 Saberes e práticas comparadas: olhares imigrantes e formação do indivíduo para a vida.	84
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS	120
APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

A interconexão entre os processos de globalização e migração internacional é notável na contemporaneidade, uma vez que o fenômeno da globalização não apenas facilita a comunicação, mas também contribui para o aumento da mobilidade humana. A imigração torna-se, assim, um reflexo direto da intensificação das relações internacionais, impulsionada pelos avanços tecnológicos que caracterizam a era globalizada. A compreensão desse paralelo entre migração e globalização é essencial para analisar as transformações socioeconômicas e culturais que moldam o mundo atual.

Haas, Castles e Miller (2020) afirmam que as teorias da globalização surgiram na década de 1990. Eles citam a definição de Held, McGrew, Goldblatt e Perraton (1999, p. 2, tradução nossa), que descrevem a globalização como um movimento que a vai “[...] ampliando, o aprofundando e a acelerando da interconexão mundial em todos os aspectos da vida social contemporânea”. Ou seja, a globalização é uma série de transformações e interações que ocorrem em nível global, influenciando economia, política, cultura, comunicação, tecnologia e outros aspectos da sociedade.

Esta definição de globalização, citada pelos autores, é respaldada por publicações e relatórios de órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU). O *Human Development Report*¹ (HDR) 1999, intitulado “*Globalization with a human face*”, publicado pelo *United Nations Development Programme* (UNDP), aborda o tema e fornece perspectivas sobre a globalização. De acordo com o relatório, a globalização é mais do que o fluxo de dinheiro e mercadorias, “[...] é a crescente interdependência das pessoas do mundo” (HDR, 1999, p. 1, tradução nossa). Além disso, a globalização é descrita como um processo que abrange não apenas a economia, mas também a cultura, a tecnologia e a governança. Dessa forma, é compreendida como um fenômeno complexo que envolve a interconexão das pessoas e a integração de diversas dimensões da vida moderna. Essa interdependência global se manifesta através do fortalecimento das relações culturais, sociais, políticas e econômicas entre nações.

Nesse contexto, a tendência da globalização da migração tem desempenhado um papel importante, facilitando o acesso a locais que antes eram de difícil alcance. As migrações, que sempre fizeram parte da história da humanidade e moldaram sociedades, tornaram-se mais

¹ Relatório de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <<https://hdr.undp.org/content/human-development-report-1999>>. Acesso em: 07 mai. 2024

frequentes na contemporaneidade. No entanto, os fluxos migratórios apresentam um cenário complexo, onde muitas pessoas sentem a necessidade de deixar seus países de origem em busca de melhores condições de vida em outros lugares.

Segundo Haas, Castles e Miller (2020), em todo o mundo, os padrões migratórios de longa data persistem sob novas formas em resposta a mudanças econômicas, políticas e culturais. Os autores destacam que, desde o final da Segunda Guerra Mundial, as principais tendências e padrões de migração têm sido: a globalização da migração, a mudança de direção dos fluxos migratórios dominantes, o surgimento de novos destinos de migração, a proliferação de transições migratórias, a feminização da migração laboral, a politização e a securitização da migração.

O indivíduo, seja ele imigrante em busca de oportunidades ou refugiado forçado a deixar sua terra natal, “[...] é resultado dessa necessidade de deslocamento (Neto; Ferreira, 2005). Portanto, é importante compreender que os deslocamentos populacionais, motivados por conflitos sociais, eventos naturais ou outras razões, fazem parte da dinâmica social global. De acordo com a atual Lei de Migração² (Lei 13.445/2017), imigrante pode ser definido como “[...] pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Brasil, 2017, online). Além disso, os imigrantes também são pessoas que frequentemente procuram melhorias em suas condições de vida, não sendo obrigatoriamente motivados pela necessidade de fugir para preservar suas vidas. Em resumo, imigrante é a pessoa que parte de seu país natal em busca de melhores oportunidades em uma outra nação. No contexto dos refugiados, no Brasil, conforme estabelecido pela Lei nº 9.474³, de 22 de julho de 1997, são considerados aqueles que:

- I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997, online).

Assim, o termo refugiado designa uma pessoa que se encontra em situação de vulnerabilidade causada por perseguições e que não recebe proteção adequada do Estado em

² Conheça a nova Lei de Migração. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 07 mai. 2024

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 07 mai. 2024

seu país de origem. Consequentemente, escapar do ambiente hostil é uma das poucas opções de sobrevivência para esses indivíduos.

Observa-se que um número significativo de pessoas vem buscando oportunidades de emprego além das fronteiras de seus países para as nações em desenvolvimento. Essas migrações internacionais representam um importante fator motivador das crises sociais e econômicas, enquanto enfrentam os desafios de se adaptarem a um mundo cada vez mais moderno, orientado pelo mercado e globalizado.

Apesar da relevância contínua das migrações nas últimas décadas, é importante ressaltar que o fenômeno não é novo, uma vez que “[...] os seres humanos sempre se deslocaram em busca de novas oportunidades ou para escapar de conflitos e opressão” (Haas; Castles; Miller, 2020, p. 11, tradução nossa). Contudo, os autores afirmam que as migrações evoluíram consideravelmente com a expansão europeia durante o século XIV e a Revolução Industrial do século XIX. Isso resultou em um grande deslocamento populacional das áreas rurais para os centros urbanos e regiões fronteiriças.

Documentos históricos revelam que o Brasil esteve envolvido em processos migratórios desde o seu domínio e exploração em 1500. Com a abolição da escravidão, no final do período imperial e início do período republicano, o Brasil começou a olhar para “[...] o rápido desenvolvimento dos Estados Unidos, que há décadas recebia grandes fluxos de imigrantes, como um exemplo a ser seguido” (Kreutz, 2000, p. 349), destacando a percepção de que a imigração em massa poderia contribuir para o crescimento econômico e a modernização do país. Além disso, segundo o autor, a partir do século XIX, a imigração europeia se intensificou como parte dos esforços do governo brasileiro para "embranquecer" a população e suprir a demanda por mão de obra nas plantações de café e no desenvolvimento industrial. Nesse período, grupos de imigrantes como italianos, alemães, espanhóis, poloneses e outros chegaram ao Brasil com a esperança de construir uma nova história de vida e prosperidade econômica.

Esses eventos históricos mostram a estreita relação do Brasil com os movimentos migratórios ao longo do tempo, com diferentes grupos étnicos contribuindo para a formação da sociedade brasileira. De acordo com Kreutz (2000), os alemães formaram a primeira corrente imigratória para o Brasil de forma mais sistemática a partir de 1824, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. O autor também destaca que os italianos chegaram em maior número a partir da década de 1870, formando um contingente expressivo de imigrantes. Ademais, houve a chegada de portugueses, espanhóis, japoneses (a partir de 1908), russos, austríacos, sírio-libaneses, poloneses e diversas outras nacionalidades nesse mesmo período.

Durante o século XX, o Brasil continuou a receber imigrantes de diversas origens nacionalidades. Um novo movimento migratório ocorreu no país a partir da década de 1950, quando o Brasil despertou novamente a atenção de imigrantes “[...] em decorrência da grande destruição que se abateu sobre estes territórios e das dificuldades de reconstrução dos mesmos, como consequência da segunda grande guerra” (Figueiredo; Zanelatto, 2016, p. 256). Especificamente nessa década, o país recebeu cerca de 500.000 imigrantes. Conforme os autores, a partir da segunda metade da década de 1990, houve um interesse crescente de migrantes de diversas regiões do mundo, dando início a um novo processo migratório.

A consolidação da globalização alterou o padrão de migração em escala global e aumentou a amplitude dos movimentos populacionais. Como resultado, houve um aumento significativo das correntes de imigração em diversos países, especialmente a partir das nações subdesenvolvidas em direção às desenvolvidas. Estudos conduzidos pela Organização Internacional para Migrações (OIM), entre 2019 e 2020, apontam várias razões para a ocorrência dos processos migratórios, incluindo a busca por oportunidades de emprego, melhores salários e melhores condições de vida. Além disso, a fuga de desastres naturais, situações climáticas extremas, guerras, conflitos, crises políticas e socioeconômicas, bem como perseguições religiosas, étnicas e culturais, também desempenham um papel significativo na mobilidade humana. De acordo com Haas, Castles e Miller (2020, p. 3, tradução nossa), os movimentos de pessoas em grande escala são resultado de processos de integração global.

O intercâmbio cultural global, facilitado pela melhoria dos transportes e pela proliferação da imprensa escrita e eletrônica, pode também aumentar as aspirações migratórias através da difusão de imagens e informações sobre a vida e as oportunidades noutros locais.

A migração internacional é, portanto, um dos fatores mais significativos das mudanças globais, tanto como uma manifestação dessas mudanças quanto como uma causa adicional delas. Os autores destacam que as sociedades de origem e destino passam por transformações com a ocorrência das migrações, uma vez que a partida dos migrantes tem consequências consideráveis para as comunidades de origem. Simultaneamente, eles admitem que as transformações econômicas, políticas e culturais em andamento atualmente têm modificado os padrões de migração.

De acordo com o Relatório de Migração Global 2020, sistematizado pela OIM, os Estados Unidos da América têm sido o principal destino de imigrantes desde a década de 1970, pois o número de estrangeiros nascidos no país mais do que quadruplicou, passando de menos

de 12 milhões em 1970 para quase 51 milhões em 2019 (OIM, 2020). Esses dados corroboram com o que Yang (2020) afirma ser a forte atração exercida pelo "sonho americano" como motivação para a imigração, e a icônica Estátua da Liberdade que, desde sua dedicação em 1886, tornou-se um símbolo que representa essa busca por liberdade e felicidade, atraindo imigrantes de todo o mundo.

Além dos Estados Unidos, o relatório destaca outros países como importantes destinos de imigrantes (OIM, 2020). A Alemanha, por exemplo, é reconhecida como um dos principais países receptores de imigrantes na Europa, atraindo pessoas em busca de melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida. A Arábia Saudita, por sua vez, é um destino significativo devido às oportunidades de emprego nas áreas de petróleo e construção. A Rússia também desempenha um papel relevante como destino de imigrantes, especialmente das antigas repúblicas soviéticas. O Reino Unido, com sua economia robusta e centros urbanos atrativos, tem atraído um número considerável de imigrantes em busca de oportunidades profissionais.

Segundo as estimativas do relatório mais recente, Relatório de Migração Global 2022, o número de imigrantes em todo o mundo atingiu cerca de 281 milhões em 2020⁴, o que corresponde a aproximadamente 3,6% da população global (OIM, 2022). Esses números mostram um aumento em relação ao primeiro relatório, publicado em 2000, no qual os imigrantes representavam 2,8% da população global, totalizando 150 milhões na época.

É importante ressaltar que o aumento da população migrante ocorreu mesmo diante do impacto significativo da pandemia de Covid-19 sobre os movimentos migratórios. Durante esse período, muitas fronteiras foram fechadas e foram implementadas mais de 108 mil restrições para conter a disseminação do vírus. No entanto, apesar dessas restrições, o relatório destaca que a mobilidade entre os países não foi completamente interrompida. Se não fosse pela pandemia, estima-se que o número de migrantes internacionais seria ainda maior, ultrapassando os 2 milhões.

De acordo com o relatório mais recente, lançado em 2021, da *International Labour Organization* (ILO)⁵, intitulado “*Global Estimates on International Migrant Workers: Results and Methodology*”⁶, a presença de trabalhadores imigrantes no mercado de trabalho formal tem crescido significativamente (ILO, 2021). Entre 2017 e 2019, o número de trabalhadores

⁴ Em 2019, a OIM contabilizou 272 milhões de imigrantes, cerca de 3,5% da população global. Os dados estão presentes no Relatório de Migração Global 2020.

⁵ Organização Internacional do Trabalho.

⁶ Estimativas Globais sobre Trabalhadores Migrantes - Resultados e Metodologia. Disponível em: <https://www.ilo.org/publications/ilo-global-estimates-international-migrant-workers-results-and-methodology>. Acesso em: 07 mai. 2024

migrantes aumentou de 164 milhões para 169 milhões, o que corresponde a aproximadamente 5% da força de trabalho global. Esses dados evidenciam o papel fundamental desempenhado pelos imigrantes na economia global.

No contexto brasileiro, de acordo com o relatório publicado em 2020 pelo Observatório das Migrações Nacionais (OBMigra), sob coordenação e autoria de Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2020), observa-se um significativo aumento no número de trabalhadores estrangeiros no país. Segundo os autores, o período de 2011 a 2020, o volume de trabalhadores estrangeiros aumentou de 62.423 para 181.385. Os dados abrangem diversos tipos de imigração, como refugiados e imigrantes com concessão de visto. O relatório evidencia ainda que os imigrantes provenientes do Haiti e da Venezuela representam mais da metade do total de imigrantes no Brasil. Além disso, demonstra que a região Sul e o estado de São Paulo são os principais destinos escolhidos por esses trabalhadores estrangeiros em busca de oportunidades.

A OIM destaca a importância do estudo da migração e dos deslocamentos, pois esses fenômenos estão em constante mudança em escala global. Compreender esses processos é fundamental, uma vez que eles têm impactos significativos nos Estados, nas comunidades locais e nos indivíduos envolvidos. A migração é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores, como busca por melhores oportunidades econômicas, segurança, proteção de refugiados e reunificação familiar.

É essencial ter uma compreensão aprofundada da migração para orientar políticas e abordagens adequadas que levem em consideração as necessidades e os direitos dos migrantes, pois, em um mundo onde as distâncias estão se reduzindo cada vez mais, é crucial promover a compreensão mútua, a justiça e o trabalho digno para todos, independentemente de sua origem, raça, cor, língua ou sotaque. É importante reconhecer que “[...] o imigrante passa também a ser responsável pela construção do país que o acolheu” (Silva, 2014, p. 12). Ou seja, os imigrantes não são apenas beneficiários da sociedade que os acolhe, mas também contribuem ativamente para a construção e desenvolvimento do país receptor.

Diante do exposto, este estudo une duas temáticas de grande relevância: a educação e a imigração. A educação, de forma abrangente, é um processo complexo que vai além da simples aquisição de conhecimentos teóricos, englobando também o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e comportamentos fundamentais para a formação integral dos indivíduos. Por sua vez, a imigração se refere ao deslocamento de indivíduos, grupos ou comunidades inteiras.

A motivação para explorar esses temas surgiu a partir do envolvimento em pesquisas conduzidas pela Profa. Dra. Simone Silveira Amorim⁷, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/Unit), em colaboração com a University of Massachusetts Boston (UMass Boston). Durante seu período de pós-doutorado na cidade americana, a professora Simone desenvolveu um interesse pelo sistema educacional local ao perceber as dificuldades enfrentadas, especialmente no que diz respeito à integração dos filhos de imigrantes latinos nas escolas locais.

A participação como voluntária do projeto de pesquisa intitulado “A trajetória profissional de educadoras imigrantes em Massachusetts”, iniciado em 2018 e concluído em 2020, iniciou meu envolvimento com as temáticas Educação e Imigração, motivando a continuidade da pesquisa por meio desta dissertação de Mestrado.

Na fase inicial do projeto de iniciação científica, a proposta foi examinar a carreira de três educadoras imigrantes que trabalham no estado de Massachusetts. O objetivo era identificar como suas contribuições ao sistema educacional local influenciaram os conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para exercer a profissão. Dando continuidade ao estudo à nível de Mestrado, decidi investigar a existência de educadoras imigrantes no cenário sergipano e comparar com o contexto das educadoras de Massachusetts.

Desse modo, procura-se, com este trabalho, lançar luzes sobre a importância da interseção entre educação e imigração, destacando a relevância de compreender e valorizar as diversas perspectivas culturais e experiências trazidas pelos educadores imigrantes para o local que escolheram para residir, como uma forma de enriquecer a formação dos estudantes e fortalecer as práticas educativas como um todo. Portanto, a presente pesquisa parte do pressuposto de que a presença e a experiência de professores imigrantes desempenham um papel fundamental no enriquecimento das percepções sociais e culturais dos indivíduos ao seu redor. Em suma, destaca-se aqui a importância da presença desses educadores no ambiente educacional, reconhecendo seu potencial para proporcionar uma formação que prepare os estudantes para a compreensão e valorização da diversidade, dentre outros aspectos, além de torná-los membros ativos e conscientes da sociedade globalizada.

Entendendo que a imigração é um fenômeno global, faz-se necessário realizar estudos sobre a inserção dos imigrantes nos espaços educacionais, tanto em escolas como em

⁷ Docente e pesquisadora do PPED/Unit. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (Gepes).

universidades, pois, devido ao crescente fluxo de entrada desses indivíduos no país, consequentemente, aumenta-se o número de estrangeiros inseridos nos sistemas educacionais.

Desde 1934, os docentes estrangeiros têm contribuído para o ensino e a pesquisa de nível superior no Brasil. Segundo o Informe sobre a Educação Superior no Brasil, publicado em 2002 pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esses professores merecem atenção especial. Suas perspectivas diferenciadas, baseadas em suas experiências pessoais e profissionais, podem oferecer novas abordagens para aprimorar as práticas de ensino, pesquisa e extensão no país. Além disso, contribui para o fortalecimento das relações acadêmicas e científicas com outros países.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores. (IESALC, 2002)

Portanto, a colaboração em projetos de pesquisa, intercâmbios acadêmicos e parcerias internacionais são potencializadas pela presença desses professores, enriquecendo a produção científica e promovendo o intercâmbio de conhecimento além das fronteiras nacionais.

Diante do exposto, a presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: Qual é a relevância de ter educadores imigrantes inseridos nos sistemas de ensino superior de Sergipe e Massachusetts? Para isso, o estudo se concentrará na investigação da presença de educadores imigrantes em duas diferentes localidades: Sergipe (BR) e Massachusetts (EU).

A escolha de Massachusetts como uma das localidades para este estudo, juntamente com Sergipe, se deve ao fato de o estado ser historicamente marcado por fluxos migratórios desde o ano de 1620, “[...] quando os Peregrinos desembarcaram em Plymouth trazendo imigrantes da Inglaterra para o Novo Mundo” (Yang, 2020, p. 180). Desde aquele momento, a presença de imigrantes de várias regiões do globo, especialmente do Brasil, tem deixado uma marca significativa no estado norte-americano. Além disso, a inclusão de Massachusetts nesta pesquisa permitirá uma análise comparativa entre as experiências de educadores imigrantes em contextos diferentes, com características culturais, sociais e educacionais distintas. A comparação entre os dois estados enriquecerá a análise sobre o papel desses educadores no

sistema de ensino superior e sua influência na formação de indivíduos, considerando as especificidades de cada localidade.

A partir dos elementos mencionados até o momento desta escrita, levanta-se a seguinte questão que norteará este estudo: De que maneira aspectos relacionados à origem, contexto migratório, formação acadêmica, influências epistemológicas, trajetória pessoal e profissional se manifestam na prática docente das professoras? Ao tratar dessa questão, este estudo poderá contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a atuação dos professores imigrantes e seus reflexos na formação dos indivíduos. Além disso, pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que valorizem a diversidade cultural e promovam uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Com base nessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral deste estudo compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, como a inserção de educadores imigrantes nos sistemas de ensino superior em Sergipe e em Massachusetts pode contribuir para a formação de indivíduos na sociedade em que estão inseridos. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: conhecer as trajetórias pessoais e profissionais das educadoras; identificar os saberes que influenciam a prática docente e quais deles são mobilizados pelas educadoras; verificar o que pensam as educadoras sobre a importância do trabalho que desenvolvem para a sociedade, especialmente para os seus alunos.

Como embasamento teórico para esta pesquisa, serão utilizados os conceitos de sociedade e indivíduo propostos por Elias (1994) em sua obra “A Sociedade dos Indivíduos” (1994). O autor analisa as interações sociais e os processos de individualização, destacando como as estruturas sociais influenciam o comportamento e a formação dos indivíduos. A abordagem de Elias é relevante para compreender a inserção dos educadores imigrantes nas novas sociedades em que atuam e como essas interações sociais moldam suas práticas docentes.

Além disso, esta pesquisa também se baseará nos conceitos de saberes docentes propostos por Tardif (2012). O autor destaca a complexidade do trabalho docente e a importância dos saberes mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica. Essa abordagem permitirá identificar e analisar os tipos de saberes utilizados pelos educadores imigrantes em seu fazer pedagógico, considerando tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes oriundos de suas experiências pessoais e profissionais. A combinação desses referenciais teóricos proporcionará uma base sólida para analisar a inserção dos educadores imigrantes nos sistemas educacionais, compreender suas práticas docentes e examinar como suas experiências pessoais e culturais influenciam na formação dos seus alunos.

Compreende-se, nessa pesquisa, que há uma interdependência entre os educadores imigrantes, mesmo atuando em diferentes lugares, devido ao fato de terem a educação como um elo em comum (Amorim; Marques, 2021). Embora, a princípio, possa não ser evidente identificar os laços que os unem, Elias (1994, p. 22) destaca que “[...] cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos”. No contexto dos educadores imigrantes, a relação de cada um deles com a educação, em suas respectivas funções na sociedade, cria uma interligação entre eles.

Os tipos mais díspares de funções tornaram-se dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de interdependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal (Elias, 1994, p. 23).

Portanto, compreende-se que a interdependência entre os educadores imigrantes se estabelece não apenas pela sua condição de imigrantes em si, mas também pela sua atuação e função na área educacional. Essa interligação entre eles pode ter impactos na forma como eles se inserem nas novas sociedades, como compartilham saberes e experiências, e como contribuem para a formação dos indivíduos que serão parte dessas sociedades.

De fato, a compreensão de que os indivíduos estão interligados e se influenciam mutuamente é essencial para entender a dinâmica social e a importância da função dos educadores na sociedade, pois, quando nos questionamos, damos como resposta, que somos o resultado da influência que as pessoas que estão à nossa volta e os acontecimentos exercem sobre nós.

Elias (1994, p. 23) ressalta que os indivíduos existem em relação uns aos outros e adquirem sua marca individual a partir da história dessas relações e dependências. Cada pessoa é parte de uma rede humana em constante mudança, e os atos de pessoas distintas necessitam dessa vinculação ininterrupta a fim de que as ações de cada uma delas cumpram seus fins, “[...] é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos sociedade”. Portanto, todos nós estamos interligados uns aos outros de alguma forma, pois a sociedade vive em constante mutação. Além disso, os educadores levam consigo a missão de transformar a sociedade não só daqueles diretamente ligados a eles, mas para além disso, como em cascata.

Quanto aos saberes docentes, o termo “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes” (Tardif, 2012, p. 60). Portanto, os professores adquirem conhecimentos que abrangem tanto aspectos da vida diária quanto conhecimentos específicos, integrando experiências individuais e coletivas em sua prática diária.

As práticas docentes, em conjunto com os saberes docentes e suas representações, proporcionam novas formas de aprendizados para os discentes, mobilizando e integrando-os cada vez mais em suas atividades, intensificando o processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Tardif (2012, p. 137)

[...] os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’. Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num ‘saber-fazer técnico-científico’ que lhes permita controlar a situação com toda a certeza.

Nesta perspectiva, os conhecimentos adquiridos durante a carreira docente transcendem o ambiente da sala de aula, uma vez que cada vivência, reflexão ou experiência refletem diretamente na sua prática, de forma que “[...] os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes” (Tardif, 2012, p. 297). Em outras palavras, os saberes dos professores incluem seus conhecimentos, habilidades e competências que aplicam em suas responsabilidades diárias. Sob essa ótica, o conhecimento profissional dos professores não é uniforme, mas sim uma mistura diversificada que é empregada em diversas situações.

Quanto ao percurso metodológico, esta pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira foi de caráter exploratório, na qual realizou-se um levantamento bibliográfico abrangente sobre o tema em estudo “[...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 27). Nessa etapa, foram consultados artigos científicos, dissertações e teses relevantes para a compreensão aprofundada do objeto de estudo.

Para tanto, foram utilizados três bancos de dados como fontes de pesquisa. Como fonte para a consulta de artigos científicos, utilizou-se a biblioteca digital internacional de livre acesso *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁸; para a consulta de dissertações e teses foram utilizadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, que concentra trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil, e a base referencial que possibilita acesso a

⁸ Link de acesso: <https://www.scielo.br/>

⁹ Link de acesso: <https://bdtd.ibict.br/>

dissertações e teses de acesso aberto de instituições do mundo inteiro, a *Open Access Theses and Dissertations* (OATD)¹⁰.

Para a pesquisa nos bancos de dados escolhidos, foram utilizados os descritores: em português “educação e imigração” e “professores imigrantes”. Para a pesquisa nos bancos de dados internacionais, SciELO e OATD, foram utilizados os termos em inglês “*education and immigration*”¹¹ e “*immigrant teachers*”¹².

Para realizar a pesquisa na SciELO, foi adotado o seguinte procedimento: primeiramente, utilizou-se o descritor “educação e imigração” em todos os índices disponíveis. Em seguida, como filtro de busca, foi selecionado a opção “Todos” na categoria “Coleções” para abranger todas as áreas temáticas. Também se optou por selecionar “Todos” nos campos “Periódicos” e “Idioma”, a fim de abranger todas as revistas científicas e publicações disponíveis na biblioteca digital. Além disso, restringiu-se a pesquisa aos últimos cinco anos de publicação, para obter resultados mais atualizados. O mesmo procedimento permaneceu com os outros descritores.

As informações coletadas foram exportadas e organizadas em uma planilha no formato Excel para facilitar a análise e organização dos dados. A planilha, gerada automaticamente pela plataforma SciELO, inclui dados de identificação de cada pesquisa, como: título, autor, fonte, revista de publicação, idioma, ano de publicação e link para acesso ao texto completo.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizou-se o recurso de “busca avançada” para realizar a pesquisa. No campo de busca, inseriu-se o descritor, um de cada vez, abrangendo todos os campos disponíveis para obter resultados mais abrangentes. Em seguida, selecionou-se o filtro “ano de defesa”, sendo escolhido o intervalo de 2018 a 2023, visando encontrar trabalhos mais recentes relacionados ao tema. Foram removidos os filtros de idioma e tipo de documento para incluir todas as línguas e formatos de trabalho encontrados.

A fim de promover uma organização e análise eficazes dos dados coletados, as informações também foram exportadas em formato de planilha no Excel. A planilha, gerada automaticamente pela plataforma BDTD, engloba os seguintes dados de identificação de cada pesquisa: título, autor, colaboradores, instituição de ensino superior, programas aos quais está vinculado, tipo do documento (dissertação ou tese), ano de publicação, link de acesso ao texto completo e idioma.

¹⁰ Link de acesso: <https://oatd.org/>

¹¹ “educação e imigração” (tradução nossa)

¹² “professores imigrantes” (tradução nossa)

Por fim, na plataforma OATD, utilizou-se a opção de “*Advanced search options*”¹³ para realizar a pesquisa. Nessa seção, inseriu-se primeiramente o descritor “*education and immigration*” e, em outra busca, utilizou-se o descritor “*immigrant teachers*”. Em seguida, foram utilizados como filtros trabalhos que estivessem em inglês, publicados nos Estados Unidos e defendidos entre 2018 e 2023.

Após aplicar esses critérios de busca, foram encontrados os trabalhos relacionados aos descritores usados. No entanto, diferente das anteriores, a plataforma não disponibiliza a opção de exportação dos dados encontrados em formato de planilha no Excel, sendo necessário fazer a coleta de dados manualmente.

Para tanto, foram utilizados os links disponíveis para acessar os trabalhos encontrados. Em seguida, informações pertinentes de cada produção foram extraídas e registradas em uma planilha no Excel, elaborada pela autora com o intuito de promover organização e análise dos dados. A estrutura da planilha seguiu o formato disponibilizado pela plataforma BDTD, abrangendo os mesmos dados de identificação utilizados pela plataforma.

É válido ressaltar que ao utilizar o descritor “*immigrant teachers*” na plataforma OATD, encontrou-se 60 trabalhos relacionadas ao tema. No entanto, diferentemente da busca anterior com o descritor “*education and immigration*”, o site não apresentou a quantidade específica de teses e dissertações. Nesse caso, para separar e organizar os trabalhos encontrados por tipo de documento, fez-se necessário acessar cada um deles individualmente e registrar as informações em planilha no Excel. Além disso, não foi possível acessar quatro trabalhos devido a erro desconhecido nos links disponíveis para acesso.

Tabela 1 – Produções acadêmicas encontradas nos bancos de dados selecionados.

Fonte	Descritor	Tipo do Documento	Resultado
SciELO	“educação e imigração”	Artigo	28
	“professores imigrantes”	Artigo	4
	“education and immigration”	Artigo	60
	“immigrant teachers”	Artigo	19
BDTD	“educação e imigração”	Dissertação	89
	“educação e imigração”	Tese	34
	“professores imigrantes”	Dissertação	84
	“professores imigrantes”	Tese	46
OATD	“education and immigration”	Dissertação	191
	“education and immigration”	Tese	31

¹³ “Opções de pesquisa avançada” (tradução nossa)

“immigrant teachers”	Dissertação	37
“immigrant teachers”	Tese	19

Fonte: elaboração da autora (2023).

A Tabela 1 apresenta os primeiros resultados encontrados na busca das produções acadêmicas nos bancos de dados escolhidos para seleção dos trabalhos que irão compor este estudo. Na fonte SciELO, foram encontrados 28 artigos relacionados ao descritor “educação e imigração”, 4 artigos sobre “professores imigrantes”, 60 artigos com o descritor em inglês “*education and immigration*” e 19 artigos com “*immigrant teachers*”. No banco de dados da BDTD foram identificadas 89 dissertações e 34 teses relacionadas ao descritor “educação e imigração”, além de 84 dissertações e 46 teses sobre “professores imigrantes”. Já na OATD, foram encontradas 191 dissertações e 31 teses relacionadas ao descritor “*education and immigration*”, assim como 37 dissertações e 19 teses sobre “*immigrant teachers*”.

Para compor este estudo, foram aplicados critérios de seleção às produções acadêmicas encontradas. Os critérios de seleção incluíram a abordagem dos temas “Educação” e “Imigração”, a publicação no período entre 2018 e 2023, disponibilidade nos idiomas português e/ou inglês, que local de pesquisa envolva o Brasil e/ou Estados Unidos, foco no contexto educacional migratório na educação superior, discussão acerca das dificuldades enfrentadas bem como a trajetória de professores imigrantes e suas ações docentes.

Para isso, adotou-se uma estratégia de leitura flutuante, conforme descrita por Gil (2008, p. 152), que envolve o primeiro contato com o material a ser analisado. Sendo assim, os títulos e resumos dos trabalhos de pesquisa encontrados foram lidos visando selecionar aqueles que atendessem aos critérios estabelecidos. Após a leitura, foram selecionados os trabalhos que preenchem esses critérios, os quais serão incluídos na tabela a seguir. Essa abordagem de seleção garante que apenas as produções acadêmicas relevantes sejam consideradas para o estudo em questão.

Tabela 2 – Produções acadêmicas selecionadas.

Fonte	Tipo do documento	Encontradas	Selecionadas
SciELO	Artigo	111	1
BDTD	Tese	80	1
OATD	Dissertação	228	3
Total			5

Fonte: elaboração da autora (2023).

A Tabela 2 apresenta a quantidade de produções acadêmicas selecionadas em três fontes distintas, diante dos critérios eleitos. Na fonte SciELO, foram encontrados 111 artigos, porém apenas um foi selecionado. Na BDTD, foram localizadas 173 dissertações, das quais somente nenhuma foi escolhida. Além disso, foram encontradas 80 teses e apenas uma foi selecionada. Já na fonte OATD, foram identificadas 228 dissertações, sendo três delas selecionadas, e 50 teses, com nenhuma selecionada para este estudo.

Essa tabela proporciona uma visão geral da quantidade de produções acadêmicas encontradas e selecionadas em cada uma das fontes mencionadas. É relevante notar que a seleção foi rigorosa, resultando em um número relativamente baixo de trabalhos escolhidos, quando comparado à quantidade encontrada nas respectivas fontes.

Com base na leitura dos títulos e resumos, apresenta-se abaixo o Quadro 1, que exhibe informações básicas sobre as produções acadêmicas selecionadas, incluindo o título da pesquisa, o tipo de documento, o ano de publicação ou defesa, local de publicação e o objetivo geral, conforme descrito nos resumos de cada pesquisa. Para compor este quadro, os objetivos dos textos em inglês foram traduzidos pela autora.

Quadro 1 – Informações sobre as produções acadêmicas selecionadas.

Nº	Título	Tipo	Ano	Local	Objetivo geral
1	Vidas na fronteira: Explorando as experiências de professores imigrantes que ensinam e cuidam de crianças e famílias imigrantes	Dissertação	2018	Columbia University	Explorar a experiência de professores imigrantes na Educação Infantil.
2	“Mas e se você apenas ouvisse a experiência de um professor imigrante?”: Aprendendo com professores imigrantes/transnacionais de cor na formação de professores da educação infantil	Dissertação	2020	Columbia University	Estudar como professores imigrantes na Educação Infantil aprendem e se adaptam ao ensino nos EUA.

3	Testemunho como Pedagogia da Perturbação: Envolvimento de Professores da América Central com Testemunhos de Jovens sobre Imigração e os Efeitos do Império Americano	Dissertação	2022	Columbia University	Investigar o uso do testemunho no ensino sobre imigração, império e América Central.
4	Translinguando sentidos autoetnográficos críticos como professora imigrante venezuelana da perspectiva decolonial	Tese	2022	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Analisar a autoetnografia na prática de ensino de língua e cultura venezuelana na UFGD.
5	Perspectiva dos imigrantes sobre a integração pessoal e familiar na sociedade brasileira	Artigo	2023	Revista Texto & Contexto Enfermagem	Descrever as vivências de imigrantes e suas famílias relativas à integração no Brasil.

Fonte: elaboração da autora (2023).

Ao considerar a seleção desses trabalhos, é evidente a importância de suas abordagens e temas relevantes, bem como a utilização da literatura acadêmica internacional e a atualidade das pesquisas escolhidas, que forneceram uma base sólida e uma perspectiva ampla para a realização da pesquisa.

Na primeira etapa, além do levantamento bibliográfico descrito anteriormente, foram utilizados documentos relacionados ao objeto de estudo para enriquecer a análise. Esses documentos incluem a nova Lei de Imigração (nº 3.445/2017) e relatórios de organismos internacionais que abordam os movimentos migratórios, como os da OIM (2020), OBMigra (2020), ILO (2021), UNDP (1999) e IESALC (2002). A análise documental dessas fontes complementa a compreensão do fenômeno investigado, oferecendo subsídios adicionais e aprofundando a pesquisa.

Na segunda etapa deste estudo, foi realizado um trabalho de campo como meio de investigar o objeto de pesquisa. Dentre as várias abordagens técnicas disponíveis para o trabalho de campo, destaca-se neste estudo a realização de entrevistas semiestruturadas com seis educadoras imigrantes, sendo três sediadas em Sergipe (BR) e outras três em Massachusetts (EU). Essas entrevistas foram conduzidas com perguntas previamente formuladas, permitindo, no entanto, a flexibilidade para abordar outras questões relevantes, dependendo da dinâmica e andamento da entrevista.

É importante ressaltar que as entrevistas, por si só, não fornecem uma explicação completa para um fenômeno social. No entanto, elas permitem aos pesquisadores compreender o contexto sociocultural em estudo e observar as percepções daqueles que vivenciaram os eventos relacionados à trajetória profissional dos indivíduos investigados nesta pesquisa. Desta forma, o que se pretende nesta pesquisa ao utilizar como técnica de pesquisa entrevistas semiestruturadas é “[...] perceber o objeto de estudo através do olhar dos participantes da pesquisa, obter informações comparáveis entre eles e, assim, coletar informações que não foram possíveis na primeira fase” (Pinto, 2021, p. 27)

De acordo com Creswell (2010), a entrevista é considerada uma das formas de coleta de dados e pode ser subdividida em diferentes tipos, como entrevistas presenciais, por telefone, em grupo (grupo focal) ou por e-mail. Através dessas entrevistas, os participantes têm a oportunidade de fornecer informações detalhadas e influenciar o rumo da conversa. No entanto, é importante notar que existem limitações, já que as informações fornecidas são indiretas e filtradas pelos pontos de vista dos entrevistados. Para esta pesquisa, está planejado realizar entrevistas presenciais, com a possibilidade de gravar áudio e/ou vídeo utilizando um celular, ou utilizar aplicativos de reunião online para realizar entrevistas à distância, conforme a disponibilidade e preferência das entrevistadas.

É relevante destacar que as entrevistas com as três professoras sediadas em Massachusetts já foram realizadas durante a realização do projeto de pesquisa “A trajetória profissional de educadoras imigrantes em Massachusetts”, mencionado no início desta seção, realizado entre os anos de 2018 e 2020. Diante disto, a presente dissertação se concentra na identificação e seleção de educadoras imigrantes sediadas em Sergipe¹⁴.

Foi realizada uma investigação preliminar sobre os educadores imigrantes presentes em duas conceituadas universidades de Sergipe, a Universidade Tiradentes (UNIT) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), conforme evidenciado pelas informações apresentadas no Quadro 2. Embora as informações encontradas estejam disponíveis publicamente nos sites das respectivas instituições, decidiu-se preservar a identidade dos docentes encontrados, não divulgando seus nomes.

Quadro 2 – Docentes imigrantes sediados em Sergipe.

Nacionalidade	IES	Vínculo
Argentina	UNIT	2020 - Atual

¹⁴ Sendo uma pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado. Nº do parecer do CEP: 6.672.688.

Alemanha	UFS	2008 - Atual
Colômbia	UFS	2013 - Atual
França	UFS	2010 - Atual
França	UFS	2007 - Atual
Estados Unidos	UFS	1997 - Atual
Irã	UFS	2016 - Atual
Nicarágua	UNIT	2018 - Atual
Peru	UNIT	2009 - Atual
Colômbia	UFS	2014 - Atual
Alemanha	UFS	2011 - Atual
Benin	UFS	2018 - Atual
Peru	UNIT	2009 - Atual
Índia	UNIT	2019 - Atual
Inglaterra	UFS	2004 - Atual
Bulgária	UFS	2004 - Atual
Guiné Bissau	UFS	1997 - Atual
Cuba	UFS	2013 - Atual

Fonte: elaboração da autora (2022).

Durante o processo de coleta de dados na segunda etapa, as professoras selecionadas foram contatadas por e-mail e/ou telefone e convidadas a participar do estudo. Duas delas aceitaram prontamente. Não foi possível realizar a entrevista com uma das selecionadas, inicialmente, para a pesquisa, pois foi identificado que ela estava oficialmente afastada de suas atividades laborais. Uma das professoras participantes indicou uma docente, em substituição à que estava afastada, que manifestou interesse e aceitou participar da pesquisa, sendo que as entrevistas das três foram agendadas individualmente, levando em consideração a disponibilidade de cada uma delas.

As entrevistas foram realizadas na língua à escolha do participante, sendo, em seguida, transcritas. As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para confirmar ciência e dar autorização para a utilização do conteúdo de suas entrevistas nesta pesquisa. As perguntas, previamente formuladas para o projeto “A trajetória profissional de educadoras imigrantes em Massachusetts”, foram mantidas a fim de seguir os preceitos da Educação Comparada e consistem em um total de cinco, com seus respectivos desdobramentos, que são:

1. Qual sua origem e contexto em que veio para Massachusetts/Sergipe?
2. Qual a sua formação acadêmica e como ocorreu sua inserção no sistema educacional de Massachusetts/Sergipe?
3. Descreva como se dá sua prática docente/profissional no trabalho que desenvolve, os autores que são mais significativos e que inspiram o seu fazer docente?
4. Você diria que existem saberes, além dos formais, que têm alguma influência na sua prática docente?
5. O que representa o seu trabalho para a sociedade, especialmente quanto à formação de imigrantes e de americanos, no estado de Massachusetts/Sergipe?

Entende-se que as declarações gravadas e transcritas das educadoras refletem uma seleção consciente por parte delas durante as entrevistas e carregam suas intenções específicas. É importante destacar a generosidade expressa por elas, sem que isso seja objeto de medição, mas sim uma oportunidade para compreender as informações compartilhadas. Com base no embasamento teórico e bibliográfico, essas revelações nos ajudam a expandir nossa compreensão sobre a profissão docente. Portanto, podemos afirmar que somos moldados por uma variedade de elementos, incluindo experiências vividas, ensinamentos absorvidos e ainda a serem adquiridos, interações sociais, percepções, convicções, incertezas, além da formação profissional e outros aspectos da vida.

Estes aspectos e outros não mencionados são o conjunto de saberes que levamos para a nossa atividade docente e que são essenciais para que se compreenda de que maneira um indivíduo, ao exercer sua função na sociedade, interfere na vida do outro, criando não só a sua própria representação, mas de toda uma categoria profissional.

Considerando que esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, Gil (2008, p. 94) enfatiza que os “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Destaca-se, assim, o caráter interpretativo e pessoal desses métodos, nos quais o pesquisador “[...] filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico” (Creswell, 2007, p. 187).

Todavia, reconstruir, a partir de uma situação particular, as formas como os indivíduos produzem o mundo social por meio de suas alianças e embates, mediante relações de dependência que os unem ou dos conflitos que os opõem, acaba por se colocar como um desafio para o pesquisador. Dessa forma, cada sujeito precisa ser visto em sua singularidade, mas

inserido em seu contexto, a fim de compreender como os indivíduos constroem seu próprio mundo e

[...] como todas as relações, inclusive aquelas que designamos como relações econômicas ou sociais, organizam-se segundo lógicas que colocam em jogo, em ação, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, portanto, as representações constitutivas do que se pode chamar de uma ‘cultura’, quer seja comum a toda uma sociedade, quer seja própria a um grupo determinado (Chartier, 2002, p. 58).

É nesse sentido que se insere a importância de estudos que resgatem a memória dos educadores, evitando que sejam esquecidos, e promovendo a análise de suas vidas e contribuições, tanto passadas quanto presentes. Esses estudos têm o objetivo de tornar os educadores conhecidos pelas novas gerações, destacando a interseção entre educação, valores e aspectos culturais, bem como as relações entre escola, sociedade e Estado, tanto no contexto nacional quanto internacional.

Através das narrativas dos docentes sobre si mesmos e suas experiências, especialmente no campo educacional e no contexto social em que atuam, é possível compreender diversos aspectos da profissão docente e a importância de preservar sua memória. Isso ocorre porque a memória da profissão docente desempenha um papel fundamental na compreensão de sua evolução ao longo do tempo, no reconhecimento das contribuições individuais e coletivas dos educadores e na valorização da profissão como um todo, pois

A memória, em si, tem tomado uma valiosa fonte de pesquisa, e as produções neste ramo vêm crescendo consideravelmente, pois ela traz uma parte do passado que não foi registrada através de fotos ou outros meios de guarda, uma vez que esses momentos foram apenas vividos; assim, não deve mais ser tratada como um processo limitado de lembrar fatos já ocorridos, mas, sim, como uma coluna do fazer histórico, trazendo referências de diferentes grupos sociais. (Saab; Wenczenowicz, 2019, p. 107)

Nesse sentido, a memória desempenha um papel fundamental na reconstrução do passado, permitindo uma compreensão mais completa e diversificada dos eventos históricos. Ela oferece percepções sobre experiências individuais e coletivas, destacando a importância de preservar e valorizar as narrativas pessoais e sociais. Ao estudar a memória, os pesquisadores podem acessar informações e perspectivas que não são encontradas em registros formais, enriquecendo assim o conhecimento histórico e social.

Levando em consideração o objetivo desta pesquisa, que busca comparar fenômenos semelhantes ocorrendo em locais distintos, a terceira etapa do estudo consistiu na análise dos

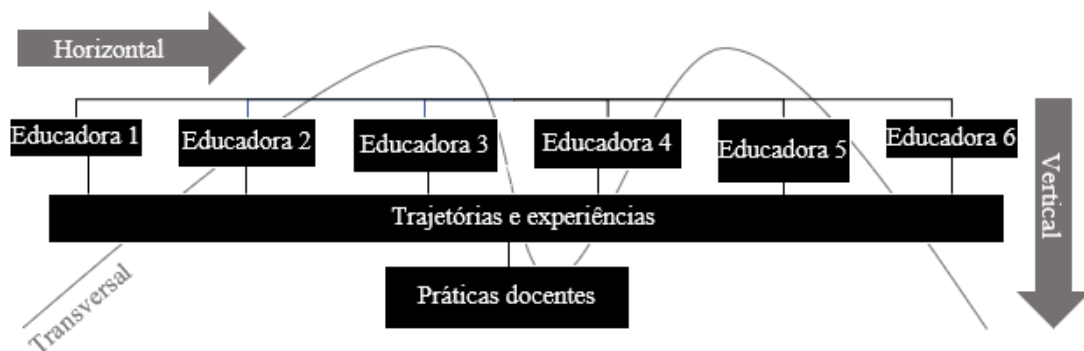
dados coletados nas entrevistas com as educadoras sediadas nas duas localidades escolhidas para este estudo, Sergipe e Massachusetts.

A partir da comparação entre as narrativas das educadoras, foi possível identificar padrões, desafios e oportunidades que surgem quando educadores imigrantes estão envolvidos no contexto educacional. Para tanto, fez-se uso da abordagem de Estudo de Caso Comparado (ECC), conforme proposta por Bartlett e Vavrus (2017, p. 906). Esta abordagem incentiva a comparação entre três eixos:

[...] um olhar horizontal que não apenas contrasta um caso com outro, mas também acompanha atores sociais, documentos ou outras influências entre estes casos; uma comparação vertical de influências em níveis diferentes, do internacional ao nacional às escalas regionais e locais; e uma comparação transversal ao longo do tempo.

Com base nisso, no contexto das educadoras, a abordagem e seus eixos foram empregados conforme ilustrado na Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Abordagem por ECC no caso das educadoras imigrantes



Fonte: elaboração da autora (2024).

No eixo horizontal, são abordadas as experiências individuais das educadoras em seus respectivos contextos migratórios, suas trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como os desafios enfrentados ao se integrarem aos contextos culturais e sistemas educacionais que atuam. O eixo vertical se dedica à análise das influências percebidas de suas trajetórias em suas práticas docentes. Por sua vez, o eixo transversal examina as experiências e jornadas que, ao longo do tempo, basearam a prática das educadoras. Segundo Bartlett e Vavrus (2017, p. 916), a abordagem ECC se difere das abordagens tradicionais em vários aspectos pois

[...] promove um modelo de trabalho de campo em múltiplos locais que estuda através e entre lugares e escalas. Estimula a atenção simultânea e superposta aos três eixos de comparação: horizontal, que compara como as políticas ou os fenômenos similares se desenrolam em locais que são conectados e socialmente produzidos; vertical, que acompanha os fenômenos através de escalas; e transversal, que acompanha os fenômenos e casos através do tempo.

Assim, a abordagem ECC busca uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, considerando suas relações espaciais, escalas de análise e temporalidade. Ao adotar uma perspectiva ampla e interconectada, o modelo permite uma análise mais abrangente e rica dos fenômenos sociais e educacionais em estudo.

A fim de acessar os elementos apresentados nesta introdução, a dissertação está estruturada da seguinte forma: na introdução, são apresentados elementos como o tema, objeto de pesquisa, problema a ser abordado, pressupostos, objetivos, justificativa, procedimentos metodológicos, referencial teórico e bibliografia consultada, além da pertinência do trabalho no contexto da pesquisa em Educação.

A segunda seção tem o objetivo de discutir os saberes, além dos formais, que servem de base à profissão docente e pôr em evidência as contribuições de estudos que abordam os saberes dos professores e contribuem significativamente para o desenvolvimento desse campo de estudos e, de modo geral, para a pesquisa em Educação. Além disso, explora e identifica em quatro produções acadêmicas, dentre as doze selecionadas para este estudo, os saberes mobilizados por professores imigrantes no exercício da profissão.

A terceira seção apresenta a história de vida, formação acadêmica, trajetória profissional e práticas docentes dos educadores, com base nos dados coletados por meio das entrevistas. São explorados os saberes que influenciam suas práticas pedagógicas. Além disso, é discutida a visão das professoras sobre a importância de seu trabalho para a sociedade brasileira e americana, principalmente em relação à formação de estudantes que nela assumirão funções diversas.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, abordando os pontos estabelecidos no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, discute-se possíveis limitações na coleta de dados ou na metodologia utilizada, bem como os potenciais contribuições dessa pesquisa para a geração de novas questões e indagações.

Acredita-se que essa estrutura permite uma análise aprofundada dos saberes e práticas docentes, a comparação entre diferentes contextos e a reflexão sobre as implicações do trabalho dos professores imigrantes na formação dos alunos, fornecendo conclusões significativas e abrindo caminhos para futuras investigações.

Assim, ao analisar a trajetória profissional das educadoras imigrantes, espera-se identificar como suas experiências de vida influenciam de maneira significativa suas práticas docentes. Essa influência pode ser observada desde a escolha da profissão até a adoção de teorias e abordagens que se alinham com suas identidades intelectuais, apresentando-se em suas reflexões e ações tanto no ensino, como na pesquisa e extensão.

2 OS SABERES DOCENTES E O PROFESSOR IMIGRANTE

Esta seção tem como objetivo discutir os saberes que servem de base à profissão docente, especialmente os mobilizados por professores imigrantes. Para tanto, este texto foi dividido em duas subseções: a primeira, intitulada “Os saberes dos professores: concepções e tipologias”, teve a intenção de pôr em evidência as contribuições de estudos que abordam os saberes dos professores e contribuem significativamente para o desenvolvimento desse campo de estudos e, de modo geral, para a pesquisa em Educação.

Todavia, sem a pretensão de explorar exaustivamente as diversas tipologias e classificações desse campo de pesquisa, e levando em consideração que esta pesquisa trabalha com duas diferentes localidades (América do Sul e América do Norte), apresenta-se neste texto apenas as concepções e tipologias dos saberes da docência na perspectiva de dois autores: a brasileira Selma Garrido Pimenta e o canadense Maurice Tardif.

A segunda e última subseção, intitulada “*Knowledge base*: os saberes mobilizados pelos professores imigrantes”, procura explorar e identificar em quatro produções acadêmicas selecionadas para este estudo, quais são os saberes mobilizados por professores imigrantes no exercício da profissão. Para tal, será utilizada a noção de *knowledge base*, assim como os saberes classificados e definidos por Tardif (2012) e Pimenta (2009).

2.1 Os saberes dos professores: concepções e tipologias

Os saberes dos professores adquiriram relevância, tanto social quanto científica, a partir da década de 1980. Foi nesse período que as discussões relacionadas à formação de professores começaram a atrair maior atenção no meio acadêmico, consolidando-se como um campo de pesquisa e conhecimento. Esse amplo movimento de profissionalização do magistério, conforme Alves (2007) observou, possuía como algumas de suas características, a busca pela elevação da formação dos professores ao nível superior e o esforço para reformular a estrutura do ensino e das carreiras docentes, visando o aumento dos salários e do status profissional.

Acompanhando esse movimento, os estudos sobre os saberes dos professores ganharam destaque na pesquisa educacional em vários países, particularmente nos países anglo-saxões, como os Estados Unidos e o Canadá, bem como na Europa. As investigações nesta área adotaram uma ampla variedade de teorias e metodologias, resultando em uma diversidade de concepções sobre o conhecimento docente (Tardif, 2012).

No Brasil, foi no início da década de 1990 que os estudos concentrados nos saberes tácitos dos professores começaram a ganhar relevância, notadamente com a publicação pioneira de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). De acordo com Alves (2007, p. 265), esses estudos compartilhavam algumas características comuns como “[...] a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes”. Passou-se, então, a reconhecer que ser um professor hábil vai muito além do conhecimento teórico, pois envolve a experiência, a capacidade de gerar conhecimento prático e a utilização de diversos saberes para enfrentar os desafios da sala de aula.

Diante dessa perspectiva, torna-se evidente que, em contraposição às tendências históricas que reduziam a profissão docente a um conjunto de habilidades e técnicas, passou a ser crucial reconhecer o professor como um agente ativo em seu próprio processo de desenvolvimento, fundamentado em sua trajetória e experiência de vida.

Segundo Pimenta (2009, p. 7), as pesquisas sobre a prática docente revelam novos caminhos para a formação de professores. Um ponto importante de discussão diz respeito à identidade profissional do professor, que envolve, entre outros aspectos, os diferentes conhecimentos que compõem a prática docente. Essa identidade não é fixa, mas sim construída através da constante revisão do papel social da profissão, da comparação e análise entre teorias e práticas, da elaboração de novas teorias, e também,

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Ou seja, a identidade profissional docente é um processo dinâmico que está em constante desenvolvimento. A história de vida de cada professor, suas vivências, cultura e trajetórias, influenciam diretamente a forma como se posicionam no mundo e, por consequência, como exercem a atividade docente. Além disso, a interação com os alunos, colegas de trabalho, e demais membros da comunidade educacional desempenha um papel crucial na construção desse conhecimento prático e contextualizado, enriquecendo a atuação pedagógica do professor e desempenhando papel relevante na construção dessa identidade.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores não se baseia apenas na simples acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim em um processo contínuo de

reflexão crítica sobre as práticas educacionais. É a partir dessa reflexividade que os educadores são capazes de (re)construir constantemente sua identidade profissional. Ele também afirma que a personalidade, as experiências de vida, os valores, as crenças e as emoções do professor moldam a sua forma de ensinar e interagir com os alunos, pois “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 2000, p. 17). Sendo assim, cada professor é um indivíduo singular, com sua própria bagagem de vida e formação, e é exatamente nessa singularidade que ele constrói seus saberes e que reside a força de sua atuação como educador.

Observa-se, a partir do exposto até o momento, que os saberes docentes não provêm exclusivamente da experiência individual de cada professor anterior à sua formação inicial, nem se restringem apenas à sua preparação acadêmica. Ao contrário, esses saberes são complementados e consolidados ao longo do exercício profissional docente e nas relações estabelecidas durante esse percurso.

Vários pesquisadores têm se debruçado sobre a discussão a respeito da formação de professores e classificam o conhecimento por eles adquiridos e professados. Dentre eles, destacam-se renomados estudiosos como Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Lee S. Shulman, Claude Lessard, Louise Lahaye, Dermeval Saviani, Clermont Gauthier, Porlán Ariza, Philippe Perrenoud, Donald A. Schön, dentre outros. Estes e tantos outros possuem importantes contribuições no que concerne ao estudo dos saberes dos professores.

Todavia, conforme mencionado anteriormente, este texto não tem a pretensão de explorar exhaustivamente as diferentes tipologias e classificações dos saberes dos professores, mas apresenta concepções e tipologias sobre os saberes da docência na perspectiva de dois autores, conforme ilustrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Tipos de saberes docentes segundo Pimenta (2009) e Tardif (2012)

Pimenta (2009)	Tardif (2012)
Saberes da experiência	Saberes da formação profissional
Saberes do conhecimento	Saberes disciplinares e curriculares
Saberes pedagógicos	Saberes experienciais

Fonte: elaboração da autora (2023).

Com o objetivo de reavaliar a formação inicial e continuada dos professores por meio da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (2009) conduziu uma pesquisa a partir de sua vivência com alunos de licenciaturas. Nesse estudo, a pesquisadora identifica três tipos de saberes da docência: os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos.

Quadro 4 – Os saberes da docência segundo Pimenta (2009)

Saberes	Definição
Saberes da experiência	Todo o processo de formação do professor e o aprendizado resultante da reflexão e da experiência vivenciada com outros profissionais na prática.
Saberes do conhecimento	Dizem respeito às áreas de conhecimento específico com a qual o professor irá atuar.
Saberes pedagógicos	Referem-se a didática e ao saber ensinar e estão ligados aos cursos de formação de professores.

Fonte: adaptado de Pimenta (2009).

Conforme apresentado no Quadro 4, os saberes da experiência consideram todo o processo de formação do professor e o aprendizado resultante da reflexão e da experiência vivenciada com outros profissionais na prática. Esses saberes são essenciais para a construção da identidade do futuro professor, pois são adquiridos durante a formação inicial e no cotidiano da prática docente.

Quando os alunos ingressam no curso de formação inicial, já trazem consigo “[...] os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar” (Pimenta, 2009, p. 7). O que lhes proporciona referências sobre o que consideram ser um bom professor. Além disso, os saberes da experiência também são produzidos pelos professores em sua rotina docente e são fundamentais para a construção de sua identidade profissional por meio de reflexão constante sobre sua prática.

Por sua vez, os saberes do conhecimento dizem respeito às áreas de conhecimento específico com a qual o professor irá atuar. Esses saberes enfatizam a responsabilidade dos professores em humanizar seus alunos e capacitá-los para lidar com os conhecimentos científicos e tecnológicos exigidos pela sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a educação escolar busca possibilitar que os alunos trabalhem tais conhecimentos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revisá-los e reconstruí-los com sabedoria. Segundo Pimenta (2009), discutir os conhecimentos nos quais os professores são especialistas no contexto atual é um

segundo passo importante na construção da identidade dos educadores durante o curso de licenciatura.

Por fim, de acordo com a autora, os saberes pedagógicos se referem a didática e ao saber ensinar e estão ligados aos cursos de formação de professores. Esses saberes são elaborados a partir das necessidades pedagógicas emergentes na prática social da educação, constituindo-se em uma espécie de reinvenção desses saberes a partir da própria vivência profissional. Ao entrar em contato com os saberes sobre a educação e a pedagogia, os professores encontram instrumentos para questionar e aprimorar suas práticas, gerando novos saberes pedagógicos na ação. Dessa forma, o estudo e a investigação sistemática sobre sua própria prática, aliados à contribuição da teoria pedagógica vista nos cursos de formação de professores, desempenham um papel significativo na construção da identidade docente e no desenvolvimento de práticas mais eficazes no âmbito educacional.

Pimenta (2009) também salienta que, acerca dos saberes pedagógicos, observa-se que nos cursos de formação têm-se praticado certas “ilusões”, as quais categoriza em cinco:

- 1) a ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar;
- 2) a ilusão do saber didático;
- 3) a ilusão do saber das ciências do homem;
- 4) a ilusão do saber pesquisar;
- 5) a ilusão do saber-fazer.

Essas ilusões se referem a crenças equivocadas que alguns indivíduos podem ter sobre o processo de formação de professores e o desenvolvimento dos saberes docentes. A primeira delas é a ilusão de que o conhecimento disciplinar é suficiente para fundamentar o saber pedagógico, ou seja, se alguém é especialista em determinada matéria, automaticamente saberá como ensinar ela de maneira eficiente. Esse pensamento pode ser problemático porque ser um especialista em um campo do conhecimento não garante a posse das habilidades e competências pedagógicas necessárias para ensinar o conteúdo de forma clara, compreensível e envolvente para os alunos.

A ilusão do saber didático, por sua vez, ocorre quando um especialista em determinado conteúdo ou disciplina acredita que, por ter domínio do conhecimento teórico, também é capaz de deduzir automaticamente o saber-fazer desse conhecimento, ou seja, sabe como ensinar esse conteúdo de forma efetiva. No entanto, o domínio do conteúdo não é o único requisito para que saiba como transmitir esse conhecimento, sendo essencial o desenvolvimento de competências pedagógicas.

A terceira ilusão, a do saber das ciências do homem, considera que ao compreender os princípios teóricos e conceituais das ciências sociais e humanas, alguém automaticamente possui a capacidade de explicar e resolver problemas complexos relacionados a situações educativas e sociais. Essa ilusão pode ocorrer quando indivíduos, como pesquisadores, especialistas ou mesmo professores, têm um amplo conhecimento sobre teorias educacionais, psicologia, sociologia e outras ciências humanas. Eles podem acreditar que esse conhecimento é suficiente para compreender profundamente o funcionamento das situações educativas, bem como para identificar e resolver questões e desafios que surgem no contexto educacional.

No entanto, essa suposição é enganosa e pode levar a problemas na abordagem e resolução de questões educacionais, pois, o fato de alguém possuir um conhecimento teórico em ciências humanas não garante que seja capaz de aplicar esse conhecimento de maneira efetiva em situações reais e complexas. A prática educacional é influenciada por uma série de fatores contextuais, culturais e individuais que nem sempre são facilmente compreendidos apenas por meio de teorias.

A ilusão do saber pesquisar, por sua vez, refere-se à crença de que o conhecimento em técnicas de pesquisa, tanto qualitativas quanto quantitativas, é suficiente para compreender completamente o saber-fazer em determinada área ou contexto. Essa ideia pode ser problemática, pois a pesquisa, embora seja uma ferramenta valiosa para adquirir informações e conhecimentos, tem suas limitações. Ela pode fornecer dados relevantes, mas não substitui a experiência real e o conhecimento prático obtido a partir do envolvimento direto com a atividade ou situação em questão. Por exemplo, nas ciências sociais, pesquisas quantitativas podem fornecer dados numéricos e tendências, mas podem não explicar completamente as motivações e sentimentos subjacentes dos indivíduos envolvidos. Além disso, algumas formas de conhecimento prático são difíceis de expressar em termos de respostas padronizadas de pesquisa. Da mesma forma, pesquisas qualitativas podem capturar detalhes e perspectivas individuais, mas podem não ser representativas de toda a população ou contexto.

Por fim, a ilusão do saber-fazer é a crença de que ser competente no fazer significa estar qualificado para ensinar essa habilidade a outros. Todavia, a ilusão de que ser competente no fazer é suficiente pode levar a uma abordagem limitada do ensino, ignorando aspectos fundamentais da prática pedagógica. Além disso, o ato de ensinar também envolve uma dimensão epistemológica, ou seja, a compreensão do processo de construção do conhecimento na área em questão.

Estas ilusões apontadas por Pimenta (2009) são alertas sobre as crenças equivocadas que podem surgir no contexto da prática educativa. Elas evidenciam a necessidade de reconhecer que ser especialista em uma área do conhecimento não garante automaticamente a capacidade de ensinar de forma eficaz. Ensinar requer o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, além do domínio do conteúdo.

A formação docente completa envolve não apenas o conhecimento teórico, mas também a prática reflexiva, a capacidade de adaptar o ensino ao contexto dos alunos e a compreensão do processo de construção do conhecimento na área em questão. Ao superar essas ilusões, os educadores estarão melhor preparados para promover uma educação de qualidade, significativa e inclusiva, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos e contribuindo para o aprimoramento contínuo da prática educacional.

Tardif (2012) buscou identificar as características e os diferentes tipos de saberes, assim como a relação do professor com eles. A partir da ideia de pluralidade dos saberes, o autor estabelece quatro tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por último, os saberes experienciais. O Quadro 5 a seguir, apresenta resumidamente a definição que o autor atribui a cada um deles.

Quadro 5 – Os tipos saberes docentes segundo Tardif (2012)

Tipos de saberes	Definição
Saberes da formação profissional	Refere-se ao conjunto de conhecimentos repassados pelas instituições de formação de professores.
Saberes disciplinares	Tratam-se de conhecimentos que abrangem as distintas áreas do saber, agregados nas instituições acadêmicas como matérias (matemática, história, literatura, etc.), que surgem da cultura tradicional e dos coletivos sociais geradores de conhecimento.
Saberes curriculares	Dizem respeito às falas, metas, assuntos e abordagens através das quais a escola classifica e introduz os conhecimentos sociais por ela definidos e escolhidos como referências.
Saberes experienciais	Esses conhecimentos emergem da vivência e são confirmados por ela. Eles se integram à experiência pessoal e coletiva como costumes e competências, de práticas e de identidades.

Fonte: adaptado de Tardif (2012).

A descrição elaborada por Tardif (2012) demonstra que os conhecimentos são componentes essenciais da prática docente e estão interligados de forma simultânea. Essas diversas conexões entre a prática do professor e os conhecimentos fazem dos professores um conjunto social e profissional cuja existência é amplamente dependente de sua habilidade de dominar, incorporar e empregar esses conhecimentos como requisitos para sua atuação profissional.

Sobre as relações que os professores mantêm com os saberes, o autor propôs um modelo tipológico para identificar e classificar esses saberes. Conforme apresentado no Quadro 6 a seguir, este modelo destaca as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 6 – Fontes de aquisição dos saberes e a integração no trabalho segundo Tardif (2012)

Tipos de saberes	Fontes de aquisição	Modo de integração no trabalho docente
Saberes pessoais	A família, o ambiente em que vive etc.	Pela história de vida e pela socialização inicial.
Saberes da formação escolar	Os programas, os manuais escolares e as matérias ensinadas na escola, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes da formação profissional	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização de livros didáticos, cadernos de exercícios etc.	Pela utilização dos recursos disponíveis para o trabalho e sua adaptação às tarefas.
Saberes experienciais	A prática do ofício na escola, na sala de aula etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: adaptado de Tardif (2012).

Através deste modelo, Tardif (2012) buscou abranger todos os conhecimentos que ele considera que são efetivamente empregados pelos professores na atividade profissional e que, por consequência, influenciam diretamente na maneira como eles conduzem suas práticas. Ele tenta lidar com a diversidade do saber profissional, conectando-o com os contextos nos quais os próprios professores operam, com as instituições que os formam e/ou empregam, com seus instrumentos de trabalho e, por fim, com suas vivências profissionais.

Ao tratar das fontes de aquisição, o autor evidencia a característica temporal dos saberes dos professores. Isso implica reconhecer que as origens de obtenção dos saberes dos professores

estão relacionadas tanto às vivências do presente quanto, principalmente, às experiências passadas. Outro elemento relevante, que diz respeito à forma como os saberes são incorporados à prática profissional dos educadores, é que em grande parte das situações ocorre por meio de processos de socialização. Em outras palavras, as relações que o professor estabelece ao longo de sua vida, tanto em sua família quanto na escola e em outros contextos sociais, bem como a interação com alunos, colegas de profissão e nas instituições de formação, têm influência sobre as decisões relacionadas às suas ações.

Conforme o modelo proposto por Tardif (2012), apresentado no Quadro 7, os saberes pessoais se referem aos conhecimentos adquiridos individualmente ao longo da vida, resultantes de experiências na família, no ambiente social e em interações diversas. No contexto do trabalho docente, esses saberes são integrados e influenciados pela história de vida e socialização inicial do professor, ou seja, suas vivências pessoais e formação cultural.

Por outro lado, os saberes da formação escolar são oriundos dos currículos educacionais, programas, manuais escolares e disciplinas ensinadas no ambiente escolar. Na prática docente, esses saberes são integrados e aprimorados pela formação profissional do professor, isto é, sua educação formal e especialização em ensino. Além disso, a socialização pré-profissional, que ocorre durante a formação acadêmica e experiências prévias em ambientes educacionais, desempenha um papel significativo na incorporação desses saberes.

No âmbito da formação profissional, os saberes específicos são adquiridos pelos futuros professores em estabelecimentos de formação docente, como faculdades e universidades. Tais saberes são desenvolvidos por meio de disciplinas e práticas educacionais, estágios em escolas e atividades de ensino supervisionadas. A integração desses saberes ocorre por meio da formação acadêmica e socialização profissional nas instituições de formação de professores.

Durante a formação, os futuros educadores têm a oportunidade de se aprofundar em teorias pedagógicas, metodologias de ensino e conteúdos específicos das áreas de atuação. A interação com colegas e professores experientes proporciona um ambiente de troca de experiências, reflexões sobre práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma identidade profissional como educador.

Quanto aos saberes curriculares, estes consistem nos conhecimentos presentes em materiais educacionais, como livros didáticos, cadernos de exercícios e recursos pedagógicos, que constituem o currículo oficial adotado nas instituições de ensino. Organizados de acordo com os objetivos de aprendizagem e conteúdos estabelecidos pelas diretrizes educacionais, a integração desses saberes ocorre pela utilização dos recursos de trabalho pelo professor, ou seja,

pela forma como ele adapta e emprega esses recursos em suas práticas pedagógicas e no contexto da sala de aula.

Por fim, os saberes experienciais consistem nos conhecimentos adquiridos por meio da prática direta do ofício do professor, seja no ambiente escolar, na sala de aula ou em situações educacionais reais. Esses saberes emergem da vivência e das experiências cotidianas do docente ao lidar com os desafios e demandas da sua profissão.

A integração desses saberes ocorre pela prática contínua do trabalho docente e socialização profissional no meio educacional. Através da interação com os alunos, enfrentando diferentes contextos de ensino, lidando com situações diversas e colaborando com colegas e outros profissionais da educação, o professor aprimora suas habilidades, desenvolve estratégias pedagógicas eficientes e adquire uma compreensão mais profunda sobre como ensinar e como os alunos aprendem.

Em um outro trabalho, Tardif (2013) afirma que a definição dos saberes dos professores ainda é um desafio complexo. O autor destaca que a pesquisa internacional nesse campo enfrenta uma certa estagnação científica, sendo isso resultado de três razões fundamentais.

Primeiramente, o campo permanece altamente fragmentado em diversas disciplinas e teorias que ainda não foram capazes de se unir em torno de uma visão compartilhada do conhecimento profissional específico dos educadores. Em segundo lugar, é bastante desafiador dissociar a questão dos conhecimentos dos professores das demais facetas do exercício docente. Por fim, a terceira e última razão é a dificuldade, ou até mesmo impossibilidade, de separar completamente as questões normativas das questões epistemológicas.

Apesar dessas razões, Tardif (2013) reitera que os estudos sobre os saberes dos professores nos trazem ensinamentos e destaca quatro deles:

- 1) os saberes dos professores são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências no exercício da profissão, portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática mais do que do conhecimento teórico;

- 2) os saberes dos professores parecem, em grande parte, determinados pelo contexto das interações com os alunos, ou seja, são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas destas interações;

- 3) para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho;

- 4) os saberes dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto socioeducacional e institucional no qual exercem sua profissão.

Desta forma, os estudos e pesquisas acerca dos saberes dos professores proporcionam uma visão mais abrangente e detalhada das práticas de ensino, permitindo identificar seus fundamentos, características específicas e influências contextuais. Essa compreensão é valiosa para aprimorar a formação de professores, desenvolver estratégias pedagógicas mais efetivas e promover melhorias significativas na educação.

O estudo dos saberes docentes também é essencial para entender como a experiência, tanto como aluno quanto como professor, molda a prática pedagógica. Compreender os saberes que surgem da interação com os alunos e da reflexão sobre a prática permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Outro motivo para a importância do estudo dos saberes docentes é o papel que eles desempenham na construção da identidade profissional dos professores. Ao refletirem sobre suas experiências e aprimorarem seus conhecimentos, os professores fortalecem sua confiança e autoestima profissional, o que contribui para uma maior satisfação no trabalho e para a permanência na carreira.

Em suma, a continuidade dos estudos sobre os saberes docentes é fundamental para aprimorar a prática educativa, adequá-la ao contexto atual e às necessidades dos alunos, fortalecer a identidade profissional dos educadores e, conseqüentemente, promover uma educação de qualidade e mais significativa para todos os envolvidos no processo educacional.

2.2 *Knowledge base*: os saberes mobilizados pelos professores imigrantes

Diante do movimento reformista que teve início nos Estados Unidos e Canadá no final dos anos 1980, visando aprimorar a formação inicial de professores da Educação Básica, um pressuposto central surgiu: a existência de uma base de conhecimento (*knowledge base*) específica para o ensino.

Segundo Almeida e Biajone (2007), esse pressuposto mobilizou numerosos pesquisadores a empreender investigações e a sistematizar esses saberes. Conforme destacam os autores, esse grupo de pesquisadores estava empenhado em desvendar a história e a evolução da prática docente com o objetivo de validar um conjunto de conhecimentos que os professores mobilizam a fim de aprimorar a formação de professores. Além disso, almejaram iniciar um processo de profissionalização que reforçasse a credibilidade da profissão, rompendo com a ideia de que o ensino estava intrinsecamente ligado a um chamado vocacional.

Compartilhava-se, desse modo, “[...] a crença de que a base de conhecimento permitiria estruturar a educação do professor e instruiria diretamente as práticas de formação” (Almeida; Biajone, 2007, p. 283). Em outras palavras, a ideia subjacente é que, se os professores adquirissem um amplo e substancial conhecimento em sua área de atuação, esse conhecimento seria alicerce para a sua formação como educadores e também teria um impacto direto nas maneiras como eles seriam treinados para se tornarem professores mais eficazes.

É nessa perspectiva, segundo os autores, que as produções relacionadas aos saberes dos professores têm desempenhado um papel fundamental na formação docente. Isso se deve, em grande medida, ao seu potencial para promover ações formativas que transcendem uma abordagem puramente acadêmica, abrangendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da carreira docente.

Ao tratar dos saberes que servem de base para o ensino do ponto de vista de sua relação com o trabalho, Tardif (2012, p. 60) faz uso da expressão *knowledge base* para se referir ao conjunto de saberes, conhecimentos e competências que os professores mobilizam em sua prática pedagógica. Segundo o autor, a expressão pode ser entendida de duas maneiras:

[...] num sentido restrito, ela designa os saberes mobilizados pelos ‘professores eficientes’ durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores (cf. GAUTHIER et al., 1998); num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (TARDIF & LESSARD, 2000). Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.).

Ou seja, em uma interpretação limitada, a expressão se aplica aos conhecimentos empregados pelos professores durante suas atividades de ensino em sala de aula. Por outro lado, em uma interpretação mais abrangente, essa expressão engloba a totalidade dos conhecimentos que fundamentam a prática educacional no ambiente escolar. É essa segunda interpretação que se conecta com a perspectiva de saberes de Tardif.

Neste contexto, o autor argumenta que o conhecimento dos professores está intrinsecamente ligado à sua individualidade, identidade, experiência de vida, e trajetória profissional, assim como às suas relações com os alunos na sala de aula e com os demais envolvidos na escola. Assim, o conhecimento que os professores possuem é o resultado de uma interação intrincada entre suas vivências pessoais e experiências no campo profissional.

Portanto, ele define o saber docente como sendo “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2012, p. 36). Em suma, o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias e de diferentes momentos da história de vida e carreira profissional, não sendo somente utilizado como um meio de trabalho, mas produzido e modelado no e pelo trabalho.

Pimenta (2009, p. 11), por sua vez, afirma que os professores passam por um processo de autoformação à medida que confrontam e reexaminam seus conhecimentos iniciais em relação às experiências práticas que vivenciam diariamente em ambientes escolares. É por meio desse confronto e também através de um “[...] processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”. Dessa forma, a autora destaca que os professores não apenas adquirem conhecimento teórico em sua formação inicial, mas também desenvolvem e refinam seus saberes através da reflexão sobre suas próprias experiências práticas e da colaboração com outros profissionais. Esse processo contínuo de autoformação e troca de experiências é fundamental para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores e para melhorar a qualidade do ensino.

Uma vez que o propósito desta subseção é investigar e identificar, nas produções acadêmicas selecionadas para este estudo¹⁵, os conhecimentos que os professores imigrantes utilizam em sua prática profissional, realizou-se mais uma etapa de seleção com o objetivo de identificar somente os trabalhos que exploram as vivências, experiências e práticas de professores imigrantes. Assim, foram escolhidas três dissertações e uma tese que estão apresentadas no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Produções acadêmicas selecionadas para estudo dos saberes docentes dos professores imigrantes

Título	Tipo	Ano
Vidas na fronteira: Explorando as experiências de professores imigrantes que ensinam e cuidam de crianças e famílias imigrantes	Dissertação	2018
“Mas e se você apenas ouvisse a experiência de um professor imigrante?”: Aprendendo com professores imigrantes/transnacionais de cor na formação de professores da educação infantil	Dissertação	2020

¹⁵ Ver Quadro 1 na pág. 29

Testemunho como Pedagogia da Perturbação: Envolvimento de Professores da América Central com Testemunhos de Jovens sobre Imigração e os Efeitos do Império Americano	Dissertação	2022
Translinguando sentidos autoetnográficos críticos como professora imigrante venezuelana da perspectiva decolonial	Tese	2022

Fonte: elaboração da autora (2023).

Com base na noção de *knowledge base*, assim como os saberes classificados e definidos por Tardif (2012) e Pimenta (2009), este texto buscou estabelecer uma conexão entre estes quatro trabalhos. Pretende-se entender como as experiências pessoais e profissionais influenciam o saber-fazer desses professores.

A dissertação “Vidas na fronteira: Explorando as experiências de professores imigrantes que ensinam e cuidam de crianças e famílias imigrantes”, escrita pela professora coreana Seung Eun McDevitt, teve o propósito de explorar as experiências de quatro professoras imigrantes da pré-escola que ensinam e cuidam de jovens estudantes imigrantes e suas famílias, a fim de entender as maneiras pelas quais suas histórias de imigração, conhecimentos e experiências vividas moldam suas práticas de ensino e cuidado com seus alunos.

Neste estudo, a autora argumenta que a própria experiência dessas professoras com a imigração “[...] molda sua interação cotidiana com seus alunos e famílias imigrantes” (Mcdevitt, 2018, p. 105, tradução nossa)¹⁶. Além disso, afirma que o fato de passar pela experiência de serem marginalizadas, as capacitou a defender os indivíduos que estão sob sua responsabilidade e que se encontram em semelhante condição.

Por meio de entrevistas realizadas com quatro professoras imigrantes da pré-escola, a autora investigou aspectos relacionados às experiências de imigração destas profissionais que influenciam suas práticas em sala de aula. Com base no período de observação, a autora identificou que um dos aspectos mais notáveis, durante as aulas das professoras, era a utilização de mais de um idioma para atender às necessidades das crianças.

Segundo McDevitt (2018, p. 140), a escolha dos professores em usar vários idiomas em sala de aula está “[...] intimamente ligada às suas memórias pessoais que fundamentaram sua filosofia de ensino” (tradução nossa)¹⁷. Ou seja, a decisão de criar um ambiente de ensino bilíngue ou multilíngue, parte de suas próprias experiências, já que, além de estarem na

¹⁶ “[...] *shapes their everyday interaction with their immigrant students and families*”.

¹⁷ “[...] *closely connected to her personal memories that grounded her teaching philosophy*”.

condição de imigrante, duas delas também foram estudantes imigrantes no sistema escolar dos EUA.

Uma das professoras entrevistadas ressaltou que seu sotaque teve um impacto significativo no desenvolvimento da identidade de seus alunos, algo que, segundo McDevitt (2018, p. 144, tradução nossa), pode ser “[...] algo valioso que os professores monolíngues talvez não ofereçam”¹⁸. Essa observação reforça o que Marques e Amorim (2021) destacam sobre a contribuição desses professores na formação de um cidadão apto a compreender aspectos que seriam, possivelmente, negligenciados por professores nativos, interferindo de maneira significativa na formação educacional deles. Portanto, o sotaque da professora pode desempenhar um papel fundamental ao ajudar os alunos a valorizar a diversidade linguística e cultural, proporcionando uma perspectiva única e enriquecedora em comparação com professores que apenas falam apenas uma língua.

Além das comunicações verbais por meio de vários idiomas, McDevitt (2018) observou que todas as professoras mencionaram atenção às maneiras como as crianças se comunicam e se comportam em sala de aula. Segundo a autora, as formas pelas quais as professoras usaram da empatia e um *ethos*¹⁹ de interdependência em seus ensinamentos e cuidados com as crianças, “[...] permitiram que os alunos pertencessem totalmente às suas comunidades de sala de aula e vivessem em uma realidade mais justa e inclusiva, que foi reconstruída pelos professores com base em seu próprio passado” (p. 160, tradução nossa)²⁰. Ou seja, a empatia, a interdependência e a conexão entre as experiências pessoais das professoras e a realidade dos seus alunos, foram fundamentais para criar um ambiente escolar mais justo, inclusivo e acolhedor.

No contexto das educadoras, além do fato de serem imigrantes como seus alunos, esta ligação também se dá a partir da função social que desempenham, pois, conforme Elias (1994, p. 20), há nas sociedades uma rede de funções interdependentes pela qual as pessoas estão ligadas entre si. Todas essas responsabilidades interligadas são aquelas desempenhadas por um indivíduo em relação a outros. No entanto, cada uma delas está vinculada às ações de terceiros, da mesma forma que eles dependem das ações dela. Nesse sentido, o autor argumenta que:

Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando

¹⁸ “[...] *something valuable that monolingual teachers may not offer*”.

¹⁹ Conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive, garantindo, outrossim, o bem-estar social.

²⁰ “[...] *allowed the students to belong wholly in their classroom communities and to live in a more just and inclusive reality, which was reconstructed by the teachers framed by their own past*”.

longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades.

Assim, é essencial que as ações de pessoas diferentes estejam continuamente conectadas para que cada uma delas alcance seus objetivos. Compreende-se então que a interdependência entre as educadoras e seus alunos se estabelece não apenas pela condição de imigrantes em si, mas também pela sua atuação e função na área educacional. Além disso, essa interligação impacta as suas práticas educacionais e o trato com as crianças.

A dissertação “Mas e se você apenas ouvisse a experiência de um professor imigrante?”: Aprendendo com professores imigrantes/transnacionais de cor na formação de professores da educação infantil”, desenvolvida pela professora indiana Ayesha Rabadi-Raol, teve como objetivo principal compreender como os professores imigrantes/transnacionais de cor da educação infantil, que possuem experiência de ensino em seus países de origem, vivenciam e negociam o processo de (re)aprender o significado de ensinar nos programas de formação de professores dos Estados Unidos.

O estudo se baseou na crença de que os professores imigrantes/transnacionais de cor, trazem consigo recursos de identidade que poderiam melhorar o campo da educação infantil e da formação de professores dos EUA. Segundo Rabadi-Raol (2020), esses professores trazem uma série de experiências e identidades para os processos de ensinar e aprender no contexto de programas tradicionais de formação de professores em universidades nos Estados Unidos, Austrália e Canadá.

Além disso, o estudo também aponta para a necessidade de os formadores de professores aprenderem com as experiências dos professores imigrantes e transnacionais, que trazem conhecimentos pedagógicos, culturais e linguísticos positivos para o campo, pois, “[...] ao criar comunidades inclusivas que promovam o diálogo, relacionamentos autênticos e aprendizado recíproco, os programas de formação de professores da educação infantil podem ser mais relevantes do ponto de vista cultural” (Rabadi-Raol, 2020, p. 193, tradução nossa)²¹. Dentro deste cenário, esse apontamento ressalta a relevância da inserção desses professores na formação social, humana e profissional de indivíduos que, em determinado momento, estão sob sua orientação, destacada por Marques e Amorim (2021).

Assim, a ideia da autora é que, ao integrar as perspectivas e experiências dos professores imigrantes/transnacionais nas práticas de formação de professores, os programas de formação

²¹ “[...] *By building inclusive communities that promote dialogue, authentic relationships, and reciprocal learning, early childhood teacher education programs can be more culturally relevant*”.

de professores se tornam mais sensíveis às diversas culturas. Isso resulta em uma formação profissional mais eficaz e alinhada com as necessidades e contextos culturais dos estudantes, promovendo, assim, uma educação infantil mais inclusiva e relevante.

Buscando entender o conhecimento que esses indivíduos trazem consigo, a autora conduziu entrevistas com seis professores imigrantes/transnacionais de cor. Ao fazê-lo, sua intenção era auxiliar os participantes a reconhecer e dar voz aos seus próprios saberes e vivências no contexto da educação. Além disso, a autora almejava analisar como essas experiências, mesmo ocorrendo em diferentes localidades geográficas, influenciavam suas práticas de ensino e contribuíam para a formação de suas identidades como educadores.

Conforme os participantes compartilhavam suas origens e vivências, tanto em seus países de origem quanto nos Estados Unidos, a autora identificou a emergência de temas significativos que uniam suas narrativas pessoais:

- 1) ser membro de uma família de educadores;
- 2) dedicação à aprendizagem contínua, evidenciada por múltiplos graus acadêmicos;
- 3) comparação de algumas práticas educacionais em seus contextos de origem, caracterizando-as como tendo aspectos militaristas;
- 4) perseverança para se tornarem educadores de crianças, tanto em seus países de origem quanto nos Estados Unidos.

Dessa maneira, os professores compartilhavam uma conexão com o campo da educação que, muitas vezes, vinha de suas próprias famílias. Valorizavam a educação e a busca contínua de aprimoramento pessoal ao longo de suas vidas. Além disso, observavam diferenças nas práticas educacionais entre seus países de origem e os Estados Unidos, e apesar dos desafios e obstáculos, persistiam em seu desejo de trabalhar com crianças.

No que diz respeito à perspectiva dos professores sobre as crianças e o apoio aos seus processos de aprendizagem, conforme Rabadí-Raol (2020) observou, todos os educadores, ao compartilharem suas experiências pessoais em contextos educacionais, destacaram a importância de reconhecer os pontos fortes das crianças. Eles enfatizaram a necessidade de proporcionar às crianças o tempo e as ferramentas necessárias para auxiliar em sua jornada de aprendizado e no desenvolvimento de suas habilidades. Essa abordagem valoriza não apenas o aprendizado, mas também o crescimento das crianças.

Outro aspecto destacado pela autora é que todos os professores ressaltaram a importância do desenvolvimento das habilidades de linguagem e alfabetização das crianças. Embora todos compartilhassem um profundo apreço por essas competências, suas abordagens

individuais divergiam na crença de que as crianças deveriam aprender a ler e escrever em uma linguagem acadêmica, seja ela em inglês ou espanhol.

Além disso, a autora salienta que a interligação entre a compreensão do impacto da imigração para os Estados Unidos em suas próprias vidas, e como isso repercutiu em suas práticas educacionais, se tornou evidente ao longo das entrevistas. Nas narrativas dos professores emergiu claramente a visão de que, para eles, as crianças são seres competentes e dotados de habilidades. Assim, quando discutiram sua própria transição para um novo país, articularam seus sentimentos em relação às crianças que estavam ensinando e explicaram de que maneira ofereciam suporte aos seus processos de aprendizagem de diversas formas.

Desta forma, observa-se que os professores dão importância às competências e habilidades de seus alunos e procuram maneiras de desenvolver essas habilidades em seus planos pedagógicos e atitudes em sala de aula. Essas práticas se tornam extremamente relevantes pois, segundo Bastos (2021, p. 47), alguns sujeitos possuem algumas inteligências mais desenvolvidas do que em outros, porém, “[...] a força de uma determinada habilidade no sujeito sempre será diretamente proporcional à quantidade de estímulo que ele receberá para a fortalecer”. Portanto, o fortalecimento das habilidades de um indivíduo estará correlacionado diretamente com a quantidade de estímulos que ele recebe para as aprimorar.

Por fim, conforme observado por Rabadi-Raol (2020), todos os professores participantes da pesquisa destacaram a importância fundamental de estabelecer relacionamentos positivos com as crianças que estavam educando. O sentimento de pertencimento compartilhado entre os professores e as crianças, e a percepção de que elas, em alguma medida, também pertenciam a eles, foram aspectos de significativa relevância enfatizados por todos.

Com base nas experiências compartilhadas pelos professores imigrantes e transnacionais, a conclusão de Rabadi-Raol (2020) é que esses educadores trazem consigo um conjunto valioso de conhecimentos oriundos de suas próprias origens socioculturais. Esses conhecimentos têm o potencial de enriquecer e influenciar positivamente a qualidade da educação proporcionada às crianças nos Estados Unidos. Além disso, esses professores estão mais bem preparados para compreender as experiências das crianças imigrantes e suas famílias, o que pode resultar em abordagens mais eficazes e culturalmente sensíveis no ambiente educacional.

A dissertação “Testemunho como Pedagogia da Perturbação: Envolvimento de Professores da América Central com Testemunhos de Jovens sobre Imigração e os Efeitos do

Império Americano”, escrita pela professora latina/centro-americana Marta Yianella Blanco, teve como objetivo principal investigar a maneira como os educadores centro-americanos se relacionam com os relatos e testemunhos escritos por jovens migrantes da América Central. Além disso, o estudo buscou destacar as experiências e conhecimentos que os educadores imigrantes trazem consigo, e como essas vivências moldam a identidade deles e influenciam suas decisões no âmbito pedagógico e curricular.

No estudo, Blanco (2022) identifica que uma das estratégias de sobrevivência adotadas pelos professores se manifesta na maneira como eles abordam suas responsabilidades em relação às futuras gerações de jovens centro-americanos. A autora relata que, durante suas interações com os professores, um tema que emergiu repetidamente foi a ênfase que esses educadores atribuem à transmissão do conhecimento adquirido à próxima geração, com o objetivo de cultivar um senso de orgulho em relação à sua identidade e origens.

Com base nos depoimentos dos professores, Blanco (2022) argumenta que as narrativas desses educadores revelaram como a ausência de representação da América Central em sua formação escolar teve um impacto significativo em sua identidade centro-americana. A autora enfatiza que os educadores “reconhecem que, para sobreviver, precisam resistir à perpetuação dos mesmos ciclos de trauma, e uma das maneiras de fazer isso é transmitir os conhecimentos, as experiências, os conselhos e o brilhantismo que advém do fato de ser centro-americano” (p. 99)²². Ou seja, eles veem essa transmissão de conhecimento como uma forma de resistência contra os desafios e ciclos negativos que afetam sua comunidade.

Marques e Amorim (2021, p. 14) afirmam que “[...] somos frutos das nossas experiências, das pessoas que nos cercam, das decisões que tomamos, dos caminhos que percorremos”, sendo assim, as experiências reais dos professores influenciam e enriquecem suas percepções sobre as necessidades de formação dos alunos que estão sob sua orientação. Desta forma, os relatos de migração compartilhados pelos professores participantes da pesquisa de Blanco (2022), ilustram como conseguiram relacionar suas próprias experiências familiares às dos jovens depoentes, aproveitando essa proximidade para absorver a riqueza cultural presente em suas próprias vivências e, assim, orientar seu ensino com uma base cultural sólida.

Por fim, Blanco (2022) conclui que, ao explorar a história de migração dos professores e suas conexões intrínsecas com a identidade centro-americana, tornou-se evidente que essas experiências desempenharam um papel fundamental em suas identidades e práticas de ensino.

²² “*They recognize that in order to survive, they have to resist perpetuating the same cycles of trauma and one of the ways they do that is by passing down the knowledges, experiences, the consejos, and the brilliance that comes with being Central American*”

Assim, suas vivências como imigrantes ou filhos de imigrantes influenciaram suas decisões de se tornarem educadores e moldaram a natureza dos que aspiravam ser e continuariam sendo.

A autora também ressalta que, para muitos dos educadores entrevistados, o racismo e a xenofobia enfrentados durante sua formação escolar resultaram em experiências negativas e prejudiciais. Essas vivências não apenas reprimiram suas identidades centro-americanas, “[...] mas também precipitaram um relacionamento antagônico com as escolas e a escolarização” (Blanco, 2022, p. 109)²³.

Dessa maneira, as experiências negativas durante a formação escolar tiveram um efeito prejudicial nas identidades e no relacionamento dos educadores com a escola e o sistema educacional. Essas experiências moldaram suas perspectivas e atitudes em relação à educação. Como resultado disso, a escolha de seguir a carreira foi motivada pelo desejo de ser o tipo de educador que eles próprios ansiavam ter tido.

A tese “Translinguando sentidos autoetnográficos críticos como professora imigrante venezuelana da perspectiva decolonial”, escrita pela professora venezuelana Rosana Iriani Daza de Garcia, teve como objetivo analisar a construção de sentidos (auto) crítico-reflexivos a partir do aporte teórico-prático sulista e decolonial sobre a sua própria experiência em sala de aula, ministrando um curso de extensão intitulado “*Lengua española y cultura venezolana*”²⁴, de março a junho de 2021, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados (MS).

Nesse estudo, a autora apresenta as práticas pedagógicas que empregou durante um curso de extensão sobre língua e cultura venezuelanas, adotando uma perspectiva decolonial. Isso foi feito como uma alternativa para transformar a abordagem de acolhimento de imigrantes de língua espanhola em uma ação educacional crítica. Durante esse processo, a autora, que também é professora, doutoranda e pesquisadora, reflete sobre as memórias, dúvidas, considerações, emoções e a (re)construção de significados que vivenciou a partir de sua própria experiência como mulher imigrante.

Percebendo a necessidade de fazer com que as pessoas entendessem que quem acolhe também pode adquirir conhecimento e suprir deficiências dentro do processo de acolhimento ao imigrante, Garcia (2022) demonstra a satisfação em poder sensibilizar os participantes do seu curso de extensão e os que lerem sua tese, além disso, ajudar os brasileiros a superar situações dentro e fora dos espaços acadêmicos.

²³ “[...] but also precipitated an antagonistic relationship with schools and schooling”

²⁴ *Língua espanhola e cultura venezuelana* (tradução nossa)

Partindo da própria experiência como imigrante e entendendo as situações que podem produzir o silenciamento, Garcia (2022, p. 118, tradução nossa) afirma que o seu curso de extensão “[...] revelou o grito das injustiças daquelas cujas vidas são afetadas e controladas por poderes que, mesmo nos tempos atuais, continuam impregnados pela colonização”²⁵. Segundo a professora, muitos continuam na tentativa de preservar a cultura, porém, veem a necessidade de aprender outros idiomas para deixarem de ser oprimidos pela colonização e seus efeitos. Portanto, para ela, aprender o português se tornou um instrumento de luta, assim como aprender o espanhol teve o mesmo significado para muitos de seus alunos do curso de extensão que prestam atendimento a imigrantes.

Além disso, em relação ao idioma espanhol e aos venezuelanos em Dourados, a autora afirma que nem todos os professores consideram que pode ser relevante aprender o idioma ou a cultura dos imigrantes, o que de certa forma, “[...] torna semelhante ao que os povos indígenas tiveram que fazer, ou seja, adotar os idiomas e as estruturas de conhecimento dos europeus”²⁶ (Garcia, 2022, p. 120, tradução nossa). Com relação à estas discussões sobre idiomas que dominam e outros que são dominados, a autora diz refletir sobre as situações que a motivaram a ministrar um curso no Brasil da cultura espanhola e venezuelana.

Dentre os participantes do curso, havia professores, coordenadores, diretores e funcionários públicos. De acordo com Garcia (2022), os interesses que os fizeram ingressar no curso eram inteiramente sociais e locais, como por exemplo, para relacionamentos com alunos, vizinhos e pessoas que iam para tratamento de saúde. Portanto, os interesses não eram aqueles que comumente se conhece como trabalho ou estudo.

Sobre os problemas relacionados à aprendizagem do espanhol no Brasil, a autora afirma que há um racismo entre línguas fortemente enraizado no país e que pode ser observado em algumas áreas mais do que em outras, por exemplo, na saúde e educação, “[...] mas o que é certo é que há uma urgência social/cultural/educacional para discutir essas questões e dar visibilidade às consequências que elas acarretam”²⁷ (Garcia, 2022, p. 130, tradução nossa).

Por fim, a autora destaca que a tese a permitiu encontrar possibilidades de mostrar como é possível aprender com o outro, que é socialmente reconhecido como “vulnerável” e, além

²⁵ “[...] revelo el grito de las injusticias de aquellos que, sus vidas se ven afectadas y controladas, por poderes que aun en estos tiempos, continúan impregnados por la colonización”

²⁶ “[...] torna semejante a lo que los indígenas tuvieron que hacer, me refiero a adoptar las lenguas y los marcos de conocimiento de los europeos”

²⁷ “[...] lo cierto es que existe una urgencia social/cultural/educativa en discutir estas temáticas y darle visibilidad a las consecuencias que estas acarrear”

disso, enriquecer as perspectivas como professor imigrante com ações sociais que sejam favoráveis para ela e também para o outro.

Os diversos saberes dos professores, conforme Tardif (2012), não são todos produzidos por eles, muitos deles são exteriores, ou seja, originam-se de espaços anteriores à sua carreira ou são construídos por meio do trabalho. Alguns saberes provêm da família, da formação escolar e de sua cultura pessoal, já outros procedem das universidades ou são frutos das instituições de ensino em que trabalha.

Com base no modelo tipológico²⁸ proposto por ele, os saberes docentes são classificados em cinco categorias: saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação profissional, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, e saberes experienciais. Vale destacar que os saberes pessoais e os saberes da formação escolar têm suas origens em fontes pré-profissionais. Em contraste, os saberes da formação profissional, os saberes derivados dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho e os saberes experienciais são desenvolvidos ao longo da carreira docente.

Já com base na estrutura de saberes da docência delineada por Pimenta (2009)²⁹, a autora categoriza o conhecimento dos professores em três grupos distintos: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Esses saberes possuem origens anteriores à profissão, através da própria vivência escolar, ou são desenvolvidos ao longo da carreira, por meio do cotidiano docente.

Com relação às fontes pré-profissionais do saber-ensinar, que correspondem as experiências familiares e escolares dos professores, Tardif (2012, p. 72) afirma que

[...] ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Ou seja, ao longo de sua vida, o futuro professor absorve diversos tipos de conhecimentos, habilidades, crenças e valores. Esses elementos moldam sua personalidade e suas interações com outras pessoas, especialmente com crianças. Esses conhecimentos e

²⁸ Ver Quadro 7 na pág. 50

²⁹ Ver Quadro 4 na pág. 40

crenças são internalizados e usados automaticamente, sem muita reflexão, mas com convicção, quando passa a exercer a profissão.

Neste contexto, a maneira pela qual os professores participantes dos três estudos conduzem suas aulas, com base em suas próprias experiências como imigrantes, destaca a relevância das histórias de vida dos professores em sua prática pedagógica. Além disso, os três estudos entram em consonância com o que Tardif (2012) define como sendo saberes pessoais e provenientes da formação escolar anterior, e o que Pimenta (2009) categoriza como sendo os saberes da experiência.

No trabalho de McDevitt (2018), destaca-se a relevância da socialização escolar que duas das professoras vivenciaram, pois, essa experiência teve um impacto significativo tanto em sua decisão de seguir a carreira docente quanto na maneira como agem em sala de aula. Elas puderam internalizar lições importantes dessa socialização escolar que moldaram suas perspectivas e abordagens pedagógicas.

Por outro lado, no texto de Blanco (2022), os professores expressam claramente o desejo de evitar a repetição dos erros que eles mesmos experimentaram durante suas formações escolares. Conforme Pimenta (2009, p. 7), esta experiência “[...] lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana”. Portanto, há uma conscientização sobre as deficiências que os professores encontraram em seus próprios processos de aprendizagem escolar, e uma determinação de não reproduzirem esses erros em suas próprias práticas educativas.

Em ambos os estudos, a formação escolar anterior e as experiências de socialização desempenharam um papel fundamental na formação e nas abordagens pedagógicas dos professores. Eles aprenderam lições valiosas tanto do que desejam replicar, quanto do que desejam evitar em sua carreira como educadores.

A tese de Garcia (2022) exemplifica vividamente os saberes pessoais, conforme descritos por Tardif (2012), que ela carrega por meio de sua história de vida e de sua experiência como imigrante. Esses conhecimentos não apenas permeiam suas práticas pedagógicas, mas também desempenham um papel fundamental na formação de sua identidade como educadora. Eles não só moldam suas abordagens de ensino, mas também influenciam as direções que ela escolhe seguir em sua carreira docente, destacando como a bagagem pessoal pode enriquecer e aprofundar significativamente o trabalho de um educador, tornando-o mais sensível e eficaz na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Já no estudo de Rabadi-Raol (2020), além dos saberes pessoais e dos adquiridos durante a formação escolar anterior, é notável que os professores também se apoiam nos saberes provenientes da formação profissional, que Tardif (2012, p. 36) define como sendo um “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Por meio de cursos, treinamentos e programas oferecidos por instituições de ensino e formação de professores, os professores recebem ensinamentos específicos sobre como ser um educador.

Pimenta (2009, p. 9), em seu estudo com alunos de licenciaturas, observou que entre eles há um reconhecimento de que “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Assim, observa-se a capacidade dos futuros professores em identificar a relevância dos saberes pedagógicos e didáticos aplicados pelas instituições de formação de professores.

Neste contexto, a evidente dedicação à aprendizagem contínua que é comprovada por meio de suas conquistas acadêmicas, como a obtenção de múltiplos graus de mestrado, e a busca constante pelo aprimoramento acadêmico, demonstra o valor que esses professores atribuem à formação profissional. Eles reconhecem a importância de adquirir conhecimentos sólidos por meio de programas de formação destinados especificamente à preparação para a carreira docente. Isso reforça a ideia de que os saberes transmitidos por instituições de formação de professores desempenham um papel crucial em sua prática pedagógica.

Observa-se que os professores também aplicam os saberes experienciais que, de acordo com a definição de Tardif (2012, p. 52), “[...] têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão”, e como acrescenta Pimenta (2009, p. 7) são também aqueles que os professores desenvolvem através de “textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho”. Isso é particularmente relevante, nas pesquisas apresentadas, uma vez que alguns dos professores possuíam experiência profissional significativa em seus países de origem e estavam aplicando essa experiência em seus novos contextos com crianças imigrantes.

A capacidade de aplicar esses saberes experienciais provenientes de experiências anteriores é valiosa, pois permite que os professores enfrentem desafios específicos relacionados à imigração e adaptem suas práticas pedagógicas com base em seu conhecimento adquirido na prática anterior. Isso destaca como a experiência prática pode ser uma fonte fundamental de sabedoria e orientação para os professores, complementando os saberes adquiridos por meio da formação formal.

3 ENTRE A MIGRAÇÃO E A PROFISSÃO: DOCENTES IMIGRANTES EM SERGIPE E EM MASSACHUSETTS

Nesta seção, destaca-se a análise e discussão de aspectos semelhantes e distintos das trajetórias pessoais e profissionais das educadoras, sujeitos desta pesquisa, empregando a abordagem ECC, conforme proposta por Bartlett e Vavrus (2017). A utilização dessa abordagem permite uma compreensão comparativa das experiências das educadoras, ao examinar como suas individualidades e práticas profissionais são moldadas pelas interações entre contexto, cultura e experiências de vida.

A análise se baseia nos dados obtidos por meio de entrevistas, abordando elementos que delineiam como se deu o processo de inserção dessas profissionais nos sistemas educacionais em que atuam, formação acadêmica, adversidades enfrentadas, práticas pedagógicas e os saberes aplicados no fazer docente. Além disso, aborda-se o entendimento das professoras sobre a relevância dos trabalhos que desenvolvem para as sociedades em que estão inseridas. Destacando, sobretudo, o papel crucial na formação de indivíduos destinados a desempenhar funções diversas na sociedade.

Para tanto, foram entrevistadas seis professoras que atuam no ensino superior de Sergipe e Massachusetts, sendo três do estado brasileiro e outras três do estado norte-americano. Com o intuito de preservar suas identidades, neste texto, elas serão referenciadas com base em seus países de origem da seguinte forma: Peru, Cuba, Índia, Portugal, Brasil e Dominicana.

3.1 De indivíduo imigrante a docente

A escolha de imigrar para um novo país é, invariavelmente, guiada por uma intrincada teia de motivações, desafios e realizações. Neste estudo, foram delineadas as jornadas de seis educadoras que decidiram deixar suas pátrias em busca de oportunidades e vivências profissionais nos estados de Sergipe (BR) e Massachusetts (EU). Uma ênfase particular é direcionada para as adversidades enfrentadas por essas educadoras ao se inserirem nos respectivos estados e instituições, destacando os desafios singulares ou compartilhados que surgem durante a transição cultural.

Em consonância, a análise adentra nos processos sociais que permeiam a sociedade humana, observando “[...] a maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo”

(Elias; Scotson, 2000, p. 13). Este enfoque ampliado proporciona uma compreensão mais abrangente das experiências das educadoras, enraizando-as em contextos sociais e culturais específicos, bem como nas dinâmicas complexas das sociedades de acolhimento.

Em relação às motivações que levaram as três educadoras selecionadas do estado brasileiro a deixarem seus países de origem, Peru, Cuba e Índia compartilham razões semelhantes. Todas optaram pelo Brasil com o propósito de aprofundar seus estudos, seguir carreiras na área de pesquisa e/ou por motivos familiares.

Eu vim aqui... na verdade, eu vim para fazer o mestrado e doutorado, mas na USP. O meu intuito era fazer pesquisa. Eu gostava de fazer pesquisa e, infelizmente, lá no meu país... eu sou formada em Engenharia Química... não tinha pesquisa na época. Então a gente foi procurar. Vimos alguns alunos... alguns amigos que chegavam daqui, né, para o Peru, explicando que aqui tinha pesquisa. E o bom que tinha as bolsas, né... Porque às vezes para se manter era complicado. Foi pesquisado. Daí eu entrei em contato com diferentes universidades né... Para poder fazer o exame. Eu consegui na USP de São Carlos, na parte especificada em Engenharia de Materiais [...] meu intuito era só fazer mestrado, mas a gente acabou gostando, eu e meu esposo também né, que é peruano, gostamos muito de fazer a pesquisa e continuar com o doutorado [...] tinha um amigo que estava trabalhando aqui na UNIT e falou 'olha X, vocês não estão interessados? Tem um vaga aqui, vai fazer um concurso, tem duas vagas para fazer concurso na Universidade Tiradentes, na área de Engenharia de Processos. Vocês estão interessados?' [...] Passamos no concurso nós dois. Acabamos contratados aqui na Unit. Para dar tanto aula na graduação quanto na pós-graduação. Foi assim como nós chegamos aqui, por um amigo. (Peru, 2023)

Então... eu sou cubana, nasci em Cuba e morei em Cuba até 1998. Daí saí do meu país para estudar e acabei chegando aqui em Sergipe, porque eu fiz concurso para trabalhar na Universidade Federal do Amapá, no estado do Amapá, na cidade de Macapá. E por questões familiares, de saúde, lá não tinha o serviço de atendimento que precisava para minha família e eu acabei sendo redistribuída pra cá, pra Sergipe. (Cuba, 2023)

Então, Hilary, eu sou indiana, né... Nasci na Índia, fiz graduação na Índia e fui fazer doutorado no Japão. Mestrado e doutorado no Japão. Quando eu conheci meu esposo, que é brasileiro, né... Então, meu esposo é brasileiro, hoje é concursado em UFS, ele é professor também. Então eu tô aqui realmente para meu esposo né, ele que me trouxe para Brasil [...] E hoje tô aqui realmente por causa do meu esposo. Paixão da vida. (Índia, 2023)

A partir dos relatos³⁰, observa-se que as três educadoras migraram para Sergipe por motivos distintos, mas que, de certa forma convergem entre si, uma vez que todas o fizeram em

³⁰ As falas das educadoras serão preservadas integralmente, respeitando os elementos originais de suas declarações, com a única exceção referente às traduções.

decorrência de oportunidades profissionais que se apresentaram e/ou influenciadas por questões familiares.

Peru, por exemplo, veio acompanhada do marido, que compartilhava o mesmo anseio por fazer pesquisa. No caso de Cuba, a decisão de se mudar para o estado foi motivada pelo desejo de proporcionar uma melhor qualidade de vida para sua família. Já Índia seguiu para Sergipe devido a provação do seu marido em concurso público.

Embora as decisões variem entre busca por carreira na pesquisa e questões familiares, as educadoras compartilham a experiência de encontrar oportunidades profissionais no estado. A convergência de objetivos destaca a relevância do ambiente acadêmico brasileiro como impulsionador para o desenvolvimento não apenas de suas carreiras profissionais, mas também de suas trajetórias pessoais.

Quanto às educadoras selecionadas do estado de Massachusetts, os motivos que as levaram a imigrar para os Estados Unidos apresentam semelhanças em relação às professoras de Sergipe. Portugal e Brasil, por exemplo, optaram por se mudar por motivos familiares, enquanto Dominicana fez a transição motivada por uma oportunidade de emprego.

Fui parar na Massachusetts por que minha família... os meus pais decidiram que o meu irmão não... não iria pra guerra que Portugal tinha no Ultramar. E... digamos, no Ultramar que era como se dizia na época, portanto nas colônias em África [...] então resolveram ir e tava na minha escola, mas a minha mãe disse que era muito importante... ahn... e a manteve até à América e se não gostasse voltava pra trás. Então, eu podia... esperei um ano para o Govemo de Portugal na altura de uma ditadura nos dar a autorização para poder sair porque eu fui coma opção de poder voltar. Só o que tinha é que eu achei muita falta da família e fui. Depois resolvi que não os queria deixar e então fiquei. Mas depois como eu fiquei e realmente a minha escola era uma coisa muito importante pra mim, eu... ahn... não sei se vou ficar e tem que realmente... ahn... fazer o poste. Foi um outro problema para receber as minhas credenciais de professora em Portugal. De qualquer maneira, *making a long story short*³¹. (Portugal, 2019)

Eu sou de Belo Horizonte e o contexto em que fui para Massachusetts é... minha mãe e meu pai divorciaram, e então eu estava vivendo com a minha mãe. Foi no fim dos anos oitenta, quando teve aquela crise financeira terrível. E a minha mãe trabalhando muito aqui, sozinha, tentando me criar. Meu pai que era médico nem sempre pagava a pensão, então a situação estava muito difícil para minha mãe. Ela foi para os Estados Unidos primeiro, ficou lá um ano. Arranjou um trabalho e um cantinho lá para gente. Eu não gostava da minha madrastra, queria ficar com a minha mãe. Um ano depois eu fui para lá. (Brasil, 2019)

³¹ “Resumindo uma longa história.” (tradução nossa)

Minhas origens são da República Dominicana e Alemanha, e vim para Massachusetts em 2011 para trabalhar na Universidade de Massachusetts em Boston. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

Os depoimentos das professoras proporcionam uma visão mais abrangente sobre as nuances envolvidas em suas escolhas de imigrar para o estado norte-americano. Dentre os relatos, emergem experiências únicas que refletem a diversidade de contextos e motivações que moldaram o processo migratório.

No caso de Portugal, a decisão de se mudar foi motivada pela preocupação dos pais da educadora em evitar que o seu irmão participasse da chamada Guerra do Ultramar. Esse conflito, que perdurou por mais de dez anos, envolveu confrontos entre as Forças Armadas Portuguesas e as forças ligadas aos movimentos de libertação das antigas colônias - Angola, Guiné-Bissau e Moçambique.

Diante desse cenário, a família optou por imigrar para os Estados Unidos. Inicialmente, essa mudança foi planejada como temporária, já que a educadora retornou para Portugal, retomando sua paixão que era lecionar para crianças. Entretanto, a saudade e a vontade de estar próxima de sua família foram mais fortes, levando a educadora a retornar e se estabelecer definitivamente em Massachusetts.

Assim como Portugal, Brasil também se mudou devido a um contexto familiar complexo. O divórcio dos pais e a crise econômica dos anos oitenta³² que assolava o país, tornaram a situação difícil para a mãe da educadora, que se mudou para o país em busca de melhores oportunidades. Posteriormente, a educadora se juntou à mãe.

Dominicana, por sua vez, não mencionou as razões que a levaram a deixar seu país de origem, “[...] evidenciando um silenciamento que indica uma seleção do que se deseja dar a conhecer” (Amorim; Marques, 2021, p. 9). Todavia, a educadora relata ter ido para o estado para trabalhar na Universidade de Massachusetts, em Boston (UMass Boston). Assim, observa-se que a mudança foi motivada por oportunidade profissional, destacando a importância do trabalho como fator-chave nessa decisão.

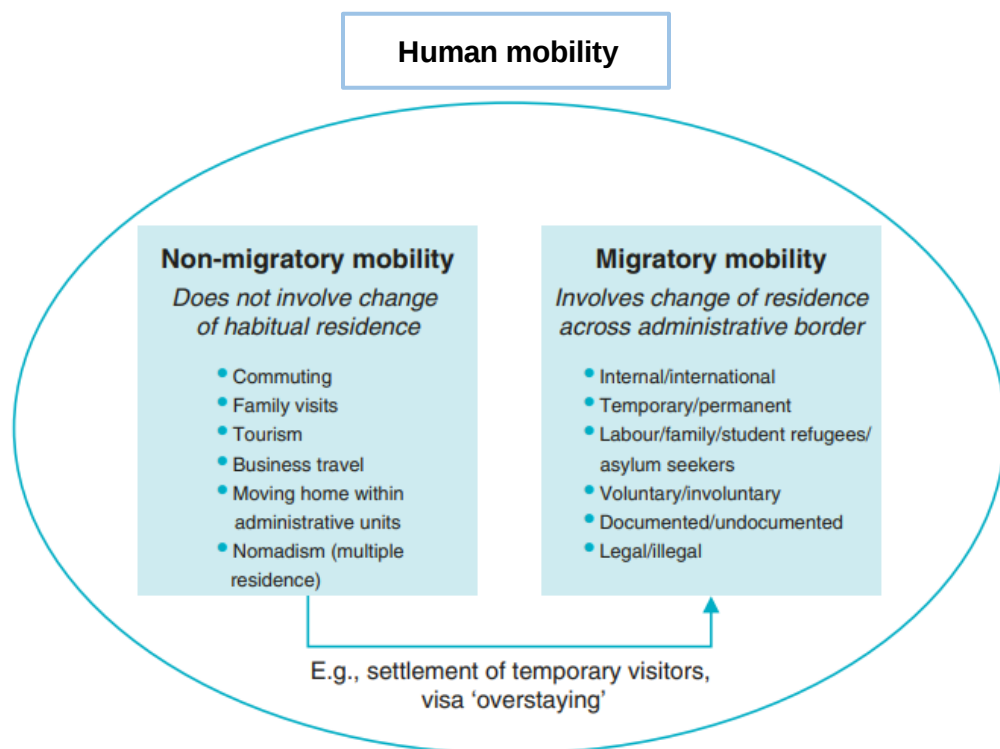
A partir dos relatos, observa-se que, mesmo em locais diferentes e origens distintas, as razões que as impulsionaram na busca por novos horizontes, compartilham nuances comuns. Seja a busca por um ambiente melhor para a família ou a procura por oportunidades profissionais, os relatos delas revelam similaridades que transcendem fronteiras geográficas e

³² Ver mais: <https://www.infoescola.com/economia/crise-economica-nos-anos-80/>

culturais. A imigração, nesses casos, torna-se um fenômeno complexo e multifacetado, impulsionado por uma variedade de fatores.

Haas, Castles e Miller (2020, p. 21, tradução nossa) abordam a presença de categorias fundamentais para a compreensão dos processos migratórios. De acordo com os autores, essas categorias representam ferramentas essenciais, uma vez que “[...] nos auxiliam a atribuir significado a processos sociais complexos, a identificar padrões e a realizar comparações”³³. Diante disso, os autores delineiam a migração em dois conjuntos principais: mobilidade migratória e mobilidade não-migratória.

Figura 2 – Formas de mobilidade humana.



Fonte: Haas, Castles e Miller (2020, p. 22).

Conforme apontado pelos autores na Figura 1, a mobilidade não-migratória (*non-migratory mobility*) e a mobilidade migratória (*migratory mobility*) são subconjuntos da mobilidade humana. A mobilidade humana abrange todas as formas de deslocamento humano para fora de seu local de residência e ambiente social – casa, vila ou bairro. Essa abordagem engloba movimentos, independentemente da distância percorrida ou do período envolvido,

³³ They help us to make sense of complex social processes, to see patterns and to compare.

abarcando, inclusive, deslocamentos que cruzam fronteiras administrativas – de uma região para outra ou de um país para outro.

A mobilidade não-migratória compreende todas as formas de deslocamento que não se enquadram na categoria de migração. Suas principais categorias englobam deslocamentos diários, atividades de compras e turismo, visitas familiares e mobilidade associada a fins comerciais. Por outro lado, a mobilidade migratória, além das variações nos critérios de mensuração e no período considerado, caracteriza-se pela mudança de residência e pela travessia de fronteiras administrativas entre estados, regiões e países.

Destaca-se, neste texto, as categorias de mobilidade migratória, uma vez que as educadoras, sujeitos desta pesquisa, realizaram o movimento de migração internacional permanente. A compreensão dessas categorias se torna essencial para analisar as diversas facetas da experiência migratória, indo além da simples mudança geográfica. A mobilidade migratória permanente implica uma reconfiguração significativa na vida das educadoras, influenciando não apenas suas práticas profissionais, mas também suas individualidades, redes sociais e interações culturais.

Conforme apontam Haas, Castles e Miller (2020), as causas mais comuns da mobilidade migratória são o trabalho, a família, os estudos e negócios. O trabalho se mostra como a motivação mais preponderante dentre os migrantes, seguido pelas questões familiares. Com base nos relatos das educadoras, podemos observar dentre estas causas, as que permeiam suas experiências migratórias.

Observa-se assim, que o trabalho desempenha um papel central nas trajetórias migratórias de Dominicana, Brasil, Índia, Cuba e Peru, pois, elas destacam que a busca por oportunidades profissionais e o aprimoramento acadêmico foram fatores determinantes em suas decisões de imigrar. Já a questão familiar, também aparece como um fator preponderante para a mudança nos relatos de Portugal, Brasil, Índia e Cuba. Isso reflete como as razões para a mudança muitas vezes estão intrinsecamente ligadas à busca por condições mais favoráveis para a vida familiar e pessoal.

Além desses fatores, a categoria especial de migração relacionada à fuga de violência e opressão é mencionada no contexto de Portugal, quando a educadora revela que a guerra em seu país de origem foi um fator decisivo para a decisão de sua família em imigrar. Esse tipo de migração, marcada pela necessidade urgente de escapar de conflitos armados, perseguições ou opressões severas, adiciona uma camada crucial à compreensão da experiência migratória.

Outro fator motivador para imigração evidencia-se no relato de Peru, que é a busca por aprimoramento acadêmico. A decisão de migrar, neste caso, está intrinsecamente ligada à busca por ambientes educacionais mais propícios e a procura por oportunidades de especialização. Isso ressalta a importância do componente educacional na experiência migratória da educadora, destacando como a migração muitas vezes é impulsionada por aspirações acadêmicas e profissionais.

Dessa forma, ao analisar as respostas das educadoras à luz das categorias apontadas pelos autores, pode-se enriquecer a compreensão das diversas motivações que permeiam a imigração. Destacando como as categorias mencionadas por eles ganham vida nas experiências individuais dessas profissionais, torna-se possível identificar nuances, especificidades e complexidades que moldam as jornadas migratórias.

Questionadas acerca das dificuldades de adaptação nos estados e instituições em que atuam, as educadoras relatam adversidades como choques culturais, entraves na comunicação devido à língua, a constante necessidade de provar suas capacidades e a dificuldade em confiar nas pessoas.

Foi muito choque cultural. Mas assim, eu acho que o brasileiro é uma pessoa muito gente fina, como se fala. Você é bem-vindo nas casas, gente muito amáveis. Isso eu não senti em nenhum momento, xenofobia, nada. Eu não senti. Mas, vamos lá, às vezes a cultura é... como eu falei né... às vezes a confiança, às vezes o respeito. Olha, você está no ônibus, tem uma senhora que você tem que dar a preferência pra eles. Aqui os homens... lá no Peru eles são muito cavalheirosos. Você vai entrar, ele abre a porta para você, traz o carro para você. Aqui homem vai na frente. Então é isso que me chocou um pouco. Mas de modo geral, acho que é um pouco mais aberto aqui. Lá não. É diferente. (Peru, 2023)

[...] eu tive um choque cultural completo e com quatorze anos comecei a perceber muitas coisas, inclusive da cultura do Brasil e a dos Estados Unidos também e fiquei bem rebelde, sabe? Aquela coisa que de repente você começa a pensar no sexismo, no racismo, no classismo, de ver como a minha mãe era tratada aqui, como mulher de médico, e como era lá. A gente estava limpando casa, não tinha documentos. E então eu fui para escola, e a escola lá é bem diferente da escola aqui. E então eu não me dei muito bem na escola. Eu cheguei lá e todo mundo ‘ah, ela é um gênio’, ‘olha as notas dela’, e eu só fui piorando. Minha mãe me mandou de volta para o Brasil. Então eu fui para escola pública primeiro, aí quando eu voltei para cá minha mãe disse ‘você não vai para escola pública, você vai para escola particular agora’. Aí a outra escola que eu fui particular lá, é uma escola que tinha uma filosofia muito mais progressista. E eu me senti tratada como pessoa, na escola pública eu me senti desrespeitada como ser humano, então eu fiquei rebelde mesmo. Nessa outra escola, que era uma escola mais alternativa e progressista, eu fui bem, fiquei super bem, me senti respeitada, sabe? De lá eu fui para Universidade, me dou bem do lado acadêmico e fui incentivada a continuar estudando. Já

estudei várias coisas, não é que eu continuei a estudar até o Doutorado, eu dei muita volta antes de chegar até aqui. (Brasil, 2019)

Peru, destaca a positiva receptividade dos brasileiros, mencionando que foi bem acolhida e não vivenciou nenhum episódio de xenofobia. No entanto, ela aponta para algumas divergências culturais que chamaram sua atenção, especialmente no que concerne ao respeito mútuo. Para ilustrar tais diferenças, a educadora exemplifica situações do cotidiano, destacando a ausência do gesto cavalheiresco dos homens brasileiros de abrir a porta do carro, diferenciando as práticas mais comuns que visualizou e vivenciou com homens peruanos. Ceder o lugar no ônibus para pessoas consideradas preferenciais também foi um exemplo citado por ela. Apesar dessas peculiaridades, a educadora expressa sua visão geral de que a cultura brasileira é mais aberta, contrastando com a realidade de seu país natal.

Brasil, em contrapartida, foi bem mais afetada pelas diferenças culturais. Aos quatorze anos, começou a perceber as complexidades presentes nas sociedades brasileira e norte-americana. Ao ingressar na escola pública americana, a educadora não vivenciou uma experiência positiva. Sentindo-se desajustada, sua mãe tomou a decisão de enviá-la de volta ao Brasil. Contudo, essa estada foi breve e, logo, a educadora retornou aos Estados Unidos. Nesse retorno, sua mãe optou por matricular ela em uma escola particular, descrita pela educadora como uma escola que possuía uma educação mais progressista. Este relato ressalta a influência significativa do ambiente educacional na trajetória de vida de um estudante, destacando como experiências positivas e/ou negativas podem moldar o futuro acadêmico e profissional do indivíduo.

Eagleton (2003, p. 43) destaca a natureza essencial e muitas vezes inconsciente da cultura, enfatizando sua influência difusa na forma como pensamos e agimos na vida civilizada. De acordo com o autor, “[...] as crenças e predileções que assumimos como válidas que têm de estar difusamente presentes para que possamos praticar qualquer ação. É aquilo que surge naturalmente, criado no osso mais o que concebido pelo cérebro”. Posto isto, no contexto das educadoras, as percepções e choques culturais por elas enfrentados, configuram-se como resultados inconscientes dos comportamentos que internalizaram como válidos ou não. Esses comportamentos têm como base a forma como as coisas se desenrolam no ambiente social em que nasceram e cresceram.

Em relação à entressa na comunicação, as educadoras mencionam que alguns alunos apresentavam dificuldades em compreender completamente suas falas. No entanto, esse desafio

não se configurou como um problema significativo, pois elas mantêm diálogos frequentes com os alunos, incentivando-os a comunicar qualquer dificuldade de entendimento.

A português é minha quinta língua, mas eu consigo me expressar. Erro? Sim, erro. Mas se eu tô conseguindo me expressar, tudo bem. Quando eu vou para a aula, já a primeira aula os alunos ‘professora, você dá aqui?’, ‘hum, falo diferente, né?’. Aí eu já falo ‘ó, pode ser que às vezes eu pronuncie uma palavra errado, né? Pode me corrigir, mas não tô fazendo de propósito. Eu não sou nativa, eu tô tentando me expressar. Pode ser que uma ou outra eu pronuncio diferente, pode ser que eu tô falando uma coisa e vocês não entendem. Levanta a mão, me pergunta que vou tentar explicar [...] A comunicação acontece. ‘E eu tô aprendendo também com vocês. Eu tô ensinando vocês, mas aprendendo na mesma hora’, né... Então deixo bem claro e vai tranquilo. Não vejo muito problema. (Índia, 2023)

Quando eu chego na sala, eu falo ‘ó, se vocês veem que a professora tá falando enrolado e vocês não entendem, fala professora eu não entendi pode falar de novo?’ Porque eu acho que eu sinto essa falta de comunicação com os alunos. O que que eles fazem? Eles já vão reclamar. Eu acho uma coisa absurda. Vocês têm que falar pra mim, ‘professora eu não entendi’. Porque quando eu fico um pouco nervosa, quando me tiram um pouco do sério, eu já começo a falar muito rápido [...], mas eu não senti dificuldade aqui na universidade. Eu senti mais dificuldade quando eu comecei a fazer o mestrado, né? O professor falar eu não entendia [...] depois que eu ficava sabendo que os alunos falam, ‘ah professora, eu não entendia no início o que a senhora falava’. Você tem que falar. Mas depois eu, graças a Deus, eu não tive nenhuma reclamação. Não tive problemas. Às vezes noto algumas dificuldades quando eu converso com algumas pessoas que falam eu não entendi, mas aqui não. Graças a Deus eu não tive esse problema, graças a Deus. (Peru, 2023)

Sim, tem alunos que às vezes no slide tem uma palavra que não é o aluno pergunta ‘professora, essa palavra tá em espanhol?’ Aí, eu ‘sim é realmente está em espanhol. Olha, quer dizer isso assim, assim e tal’, às vezes até brinco com eles, vocês deveriam saber espanhol porque vocês estão dentro do continente onde a maioria dos países fala espanhol, então tem que estudar espanhol. Eu brinco com eles, mas assim, eu nunca senti isso, não senti isso. (Cuba, 2023)

Os relatos das educadoras se alinham aos desafios enfrentados pelos imigrantes durante sua integração à sociedade brasileira, como identificado por Pizzol et al. (2023, p. 7). Segundo esses autores, as narrativas dos entrevistados destacam que, dentre as adversidades enfrentadas na experiência da imigração, está “[...] superar as barreiras idiomáticas e os problemas de comunicação”. Dessa forma, evidencia-se que o aspecto linguístico exerce implicações significativas na inserção da maioria dos imigrantes que não possuem conhecimento prévio do português.

Índia, que tem o português como quinta língua, reconhece os eventuais erros na expressão, mas destaca sua capacidade de se comunicar. Na tentativa de antecipar possíveis mal-entendidos, a educadora adota uma postura aberta, encorajando os alunos a corrigi-la ou questioná-la, se necessário. A educadora enfatiza sua disposição para esclarecer dúvidas, ressaltando que está aprendendo com os alunos ao mesmo tempo em que os ensina. Assim, o conhecimento dos professores é social, pois, conforme Tardif (2012, p. 14), “[...] o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”.

Cuba também compartilha as dificuldades linguísticas enfrentadas por seus alunos. Em suas aulas, alguns deles questionam o significado de palavras em espanhol presentes nos materiais que usa. Embora ela alerte seus alunos, de maneira descontraída, para a relevância de aprender outro idioma, principalmente o espanhol, dada a localização geográfica em que vivem, suas palavras podem estar desconsiderando as diversas realidades culturais e linguísticas presentes na sala de aula. No entanto, também podem estar instigando-os a visualizar outras perspectivas que não somente as do horizonte brasileiro, pois aprender um outro idioma e ter a oportunidade de viver a realidade de um outro país proporciona experiências memoráveis. Esses aspectos dicotômicos podem ser experienciados pelos alunos dela simplesmente a partir do uso de vocabulário em outro idioma.

Assim como Índia e Cuba, Peru também demonstra consciência em relação às dificuldades na comunicação e reconhece que, em momentos de nervosismo, tende a falar mais rapidamente, o que pode dificultar a compreensão. Ao iniciar suas aulas, a educadora também incentiva seus alunos a expressarem qualquer incompreensão. Apesar das precauções, Peru relata não ter enfrentado muitos problemas relacionados a isso em seu ambiente de trabalho. No entanto, destaca que teve uma experiência mais desafiadora durante a realização do mestrado, tendo dificuldades em entender seus professores. O relato da educadora peruana destaca a importância da comunicação aberta e transparente entre professores e alunos para a promoção de um ambiente de aprendizado eficaz.

Essa situação leva a pensar no estudo conduzido por Garcia (2022, p. 114), quando a autora apresenta as práticas pedagógicas que empregou ao ministrar um curso de extensão sobre língua e cultura venezuelanas, como uma alternativa para transformar a abordagem de acolhimento de imigrantes de língua espanhola em uma ação educacional crítica. Seu estudo demonstra a necessidade de entender que “[...] quem ‘acolhe/acolhido’ também pode adquirir conhecimento e suprir deficiências, dentro do processo de ‘acolhimento’ ao imigrante”.

Dessa forma, as práticas das educadoras demonstraram, de maneira geral, serem eficazes, na superação de eventuais barreiras linguísticas, destacando a importância da comunicação e compreensão mútua para a concretização do sentido no que estava sendo ensinado e aprendido. Nesse contexto, Hall (2016, p. 41) argumenta que à medida que os sentidos das coisas se consolidam, chega um ponto em que a compreensão se torna inevitável e natural. O autor também destaca que esses sentidos são construídos e consolidados por meio de códigos, os quais estabelecem a relação entre conceitos e linguagem. Esses códigos, por sua vez, ancoram o significado das coisas em diferentes linguagens e culturas, indicando a linguagem apropriada para expressar uma ideia específica. Portanto, torna-se importante que as educadoras continuem a desenvolver códigos eficazes para estabelecer uma comunicação sólida com seus alunos, possibilitando o alcance do objetivo educacional almejado.

Além de aspectos culturais e linguísticos, as educadoras também mencionam dificuldades relacionadas à aprovação e confiança.

Não é só falar o português ou tirar o sotaque. É compreender um pouco como é que funcionam esses mecanismos de comunicação interna nas organizações, as relações interpessoais que vão muito mais para lá do que você saber falar ou não saber falar, né? [...] Eu acho que em Sergipe, assim, especificamente, não tô falando mal do sergipano, mas eu acho que especificamente Sergipe é um povo muito bairrista que fala, né? Muito fechado. Então, assim, eles são pouco receptivos a coisas que vêm de fora. Não estou dizendo de maneira, não estou dizendo de maneira específica. Mas, de maneira geral, o contexto. Uma questão que eu tenho percebido é que, às vezes, dentro do mesmo grupo, quando existe uma mesma proposta trazida por duas pessoas, se a pessoa que trouxe é de fora ela não é valorizada. Entretanto, a mesma proposta pode ter sido colocada em outro momento por uma pessoa de aqui e ela já tem outra visão. Então a minha visão. Mas a mim, pessoalmente, não me afeta, porque, como eu lhe digo, eu sou uma pessoa... me adapto muito bem. Então eu vou à procura para trabalhar. Se você quer, bem, se você não quer, eu vou procurar minha turma, então, afetar não me afeta. Mas se tenho vivido isso, isso sim. Se tenho percebido isso desde minha perspectiva, não pode ser assim diferente de outra pessoa. (Cuba, 2023)

É porque você tem que provar. Eu demorei muito pra provar, até hoje eu provo, né. Porque você não é daqui, então você tem que ficar provando cada etapa. Quando eu cheguei, eu tinha que provar, não, eu consigo dar aula sim, porque não? Com certeza meu português não é ótimo, mas eu consigo, veja meus positivos além de aula eu posso trazer isso também, então eu fico provando toda hora. Hoje não, hoje eu falo todas com esse som, eu não preciso provar nada mais. Mas no começo, os primeiros dois anos, você tem que ficar provando sua diploma, não é daqui, né. Você vai fazer toda a revalidação, você tem que falar você fez mesmo esse curso? Então, muitos desafios, né. (Índia, 2023)

[...] cuidar do ensino público pra universidade no sistema em que tava completamente sozinha. Não tinha assim, ninguém a quem eu pudesse... eu tinha Deus... acho melhor que dizer que não tinha ninguém. Minha mãe me deu um conselho assim, quando não se confia não se abre mão ou não se entrega. Não era bem assim, mas esta é a ideia. E, portanto, eu estava em dúvida se podia confiar na pessoa e não ia perguntar, e preferia fazer errado. [...] Por que as consequências de perguntar da maneira que... ahn... um estatuto de superioridade e da maneira que comunicam quem vem de fora é menos. Nem pensar. (Portugal, 2019)

Ao abordar a dificuldade relacionada à comunicação no contexto organizacional em Sergipe, Cuba destaca que a questão vai além do simples domínio do português ou sotaque. Ela ressalta a importância de compreender os intrincados mecanismos de comunicação interna nas organizações e as complexas relações interpessoais que transcendem as habilidades linguísticas. A professora cita um desafio percebido em seu ambiente de trabalho, onde propostas vindas de pessoas de fora são menos valorizadas em comparação com sugestões semelhantes dadas por membros locais.

O relato da educadora cubana aborda uma série de questões importantes relacionadas às dinâmicas sociais, tanto dentro de organizações quanto em contextos regionais específicos, como Sergipe. Apesar de reconhecer essas dinâmicas, a educadora afirma que não é afetada pessoalmente por elas, demonstrando uma atitude de adaptação e resiliência. No entanto, isso também pode indicar uma aceitação resignada das injustiças percebidas, em vez de uma busca ativa por mudança e inclusão.

Nesse mesmo contexto, Portugal relata a hesitação em buscar ajuda ou esclarecimento. A educadora menciona que, inicialmente, enfrentava grandes desafios em adquirir confiança nas pessoas devido ao estigma associado aos imigrantes, considerando-os como inferiores aos nativos do país. Consciente desse preconceito, ela percebia que manifestar dúvidas em relação ao seu trabalho poderia ser interpretado pelos nativos ao seu redor como uma exposição de fraqueza, insegurança e falta de capacidade. Essa observação destaca questões de poder e hierarquia que podem existir dentro das instituições educacionais, onde imigrantes e/ou estrangeiros se sentem intimidados ao buscar assistência, podendo trazer reflexos negativos ao processo de desenvolvimento profissional.

Índia também expõe a constante necessidade de provar sua competência por ser estrangeira, especialmente nos primeiros dois anos, e destaca a necessidade de validar seu diploma para atuar no país. Mesmo reconhecendo a evolução ao longo do tempo, onde agora fala com confiança, ela ressalta a dura realidade inicial de constantemente enfrentar

questionamentos sobre sua qualificação e competência. Diante disso, observa-se que essa luta por reconhecimento é uma realidade comum enfrentada por muitos imigrantes.

Os relatos das educadoras corroboram com o que Elias e Scotson (2000, p. 22) afirmam sobre o controle social exercido pelos estabelecidos, ou seja, os nativos, sobre os *outsiders*, aqueles provenientes de outros locais. De acordo com os autores, “[...] a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar”.

Nesse contexto, as experiências compartilhadas pelas educadoras refletem a aplicação dessas dinâmicas sociais demonstradas por Elias e Scotson (2000), além de evidenciar como a exclusão e a estigmatização podem ser empregadas como estratégias para reforçar a identidade do grupo estabelecido e afirmar sua posição de superioridade, mantendo os *outsiders* em uma posição subalterna.

A título de exemplo, destacam-se os momentos em que as educadoras se veem compelidas a provar sua competência perante os colegas de trabalho, quando as ideias originárias de indivíduos nativos são mais prontamente aceitas ou quando preferem cometer erros a solicitar ajuda, a fim de evitar reforçar o estigma associado aos imigrantes.

As narrativas das educadoras revelam jornadas marcadas por motivações subjacentes à decisão de imigrar e pelas dificuldades intrínsecas enfrentadas no processo de adaptação a uma nova sociedade e cultura. A fim de compreender integralmente essas jornadas, torna-se essencial adentrar à intricada teia da trajetória acadêmica e profissional de cada educadora, destacando a riqueza de experiências, aprendizados e superações que permeiam suas vidas.

3.2 Trajetória acadêmica e profissional

No que concerne à formação acadêmica das educadoras, percebe-se que tal aspecto desempenha papel crucial nas suas trajetórias profissionais e que, ademais, compartilham uma jornada marcada por diversidade de áreas de atuação, experiências internacionais e adaptação a diferentes contextos educacionais.

Eu sou formada em Engenharia Química na Universidade Nacional de Santo Agostinho, em Arequipa. Eu fiz o mestrado na Engenharia de Materiais na USP. Meu doutorado na Físico-Química, também na USP. E bom... eu fiz pós-doutorado também, tanto na USP... e depois eu tive a sorte e o apoio da universidade e a bolsa da Capes, eu fiz pós-doutorado um ano na Engenharia

Química, na Inglaterra, na Universidade de Southampton. Eu fiquei lá um ano. Sempre na área de Química ou Engenharia Química. (Peru, 2023)

Então... eu sou enfermeira. Eu fiz o bacharel em Enfermagem, em Cuba. Depois eu saí de Cuba em 1998, fui para o México, fiz meu mestrado em Ciências de Enfermagem no México até 2001. Em 2001, prestei o processo seletivo para fazer o doutorado na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP, passei, e aí eu fiz meu doutorado até 2005, na Escola de Enfermagem Ribeirão Preto da USP, em São Paulo. E pronto. Depois disso... assim, fiz uma especialização em Saúde Pública aqui no Estado de Sergipe. Também fiz dois pós-doutorados, um no Canadá e um na Espanha. E basicamente essa é minha formação. (Cuba, 2023)

Então... minha formação é Microbiologia na Índia. Eu fiz mestrado e doutorado na Genética, em Engenharia Genética no Japão, né [...] então, a gente... quando a gente voltou do Japão... a gente voltou a primeira vez em dezembro de 2004. Quando... meu esposo é de Paraíba, então ele pegou um pós-doc, né, porque ele terminou no Japão, e nesse tempo eu fiz meu primeiro pós-doc no Embrapa, né, trabalhando com clonagem de genes. (Índia, 2023)

Agora eu sou Doutoranda. Espero terminar até dezembro. Aliás, é a segunda vez que eu comecei a fazer o Ph.D., mas na outra vez era em Letras Inglês e Teoria Crítica, mas agora estou fazendo em Educação. Essa é minha formação acadêmica. (Brasil, 2019)

Portanto... ehn... começou por... ahn... portanto eu fiz o ensino fundamental na ilha onde nasci, e ensino médio na Liceu Nacional Angra do Heroísmo. E depois tirei o curso de professora, que naquela altura eram dois anos com doze disciplinas [...] dando a formação que tive mais tarde... pois fiz... voltei a fazer o curso de professora depois fiz... ehn... *elementary education*. Depois fiz o mestrado em *Modern Disabilities*. Portanto, voltado para as díxias e et cetera [...] e depois... ahn... quando fiz o doutoramento... pois com as práticas todas e et cetera... ahn... muita coisa... quando fiz o doutoramento fiz o doutoramento em... ahn... a área foi focada em *Assessment* e *Leitura* [...] durante o tempo que tava fazendo o mestrado, fiz a formação de especialização para as leituras especializadas pra quem tem dislexia [...] depois fiz *Universal Design* duas vezes... fiz *Understanding By Design*... ehn... fiz *Mediated Learning*... and... fiz... ahn... *Dynamic Assessment* e *Structural Cognitive Modifiability*. (Portugal, 2019)

Você está falando sobre meu Doutorado? [...] Em Nova Iorque. Na Universidade da Cidade de Nova Iorque, no Centro de Pós-graduação [...] Em Educação Urbana e Política. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

Com base nos relatos das educadoras, destaca-se a diversidade de áreas de formação, tanto inicial quanto continuada. Peru, por exemplo, concluiu sua graduação em Engenharia Química. Em contraste, Cuba obteve sua formação em Enfermagem, enquanto Índia possui graduação em Microbiologia. No caso de Portugal, a educadora além de realizar o curso de Magistério para lecionar no ensino fundamental de seu país de origem, também fez o

bacharelado na área de Educação Bilíngue e ESL³⁴, em Massachusetts para poder ensinar no estado americano. Quanto a Brasil e Dominicana, as educadoras não forneceram detalhes sobre suas formações iniciais, somente mencionaram suas pós-graduações.

Observa-se que as educadoras percorreram uma intensa trajetória de estudos, conquistando títulos de mestrado, doutorado e pós-doutorados, conforme evidenciado nos relatos de Peru, Índia, Cuba e Portugal. Índia se sobressai em relação as demais ao deter o maior número de pós-doutorados, com um total de cinco. Portugal, por sua vez, apesar de não possuir número equivalente de pós-doutorados, detém um rico número de especializações. Ademais, ressalta-se que, no período em que a entrevista foi realizada, Brasil era a única que ainda estava em processo de conclusão do doutorado, tendo o concluído em 2020.

Os percursos acadêmicos traçados pelas educadoras, ao longo de suas carreiras, destacam a dedicação e o comprometimento com o aprimoramento profissional por meio de experiências internacionais compartilhadas. Peru, por exemplo, deixou seu país de origem e escolheu o Brasil para realizar tanto o mestrado quanto o doutorado em sua área de pesquisa, diante da escassez de oportunidades em sua terra natal. Além disso, a educadora fez um de seus pós-doutorados na Inglaterra. Cuba realizou seu mestrado no México, doutorado no Brasil e pós-doutorados na Espanha e Canadá. Índia, completou o mestrado, doutorado, o primeiro pós-doutorado no Japão e os demais no Brasil. Dominicana menciona ter realizado o doutorado na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Quanto a Portugal, a formação incluiu o bacharelado e todas as especializações realizadas em Massachusetts. Vale destacar que Brasil é a única que realizou a graduação fora de seu país de origem devido à mudança para os Estados Unidos, durante sua adolescência.

Diante do exposto, percebe-se que a formação acadêmica das educadoras e a busca por aprimoramento contínuo desempenharam papel crucial na trajetória dessas profissionais, delineando os caminhos que as conduziram aos sistemas educacionais em que atuam.

E tinha um amigo que estava trabalhando aqui na UNIT e falou ‘Olha X, vocês não estão interessados? Tem um vaga aqui, vai fazer um concurso, tem duas vagas para fazer concurso na Universidade Tiradentes, na área de Engenharia de Processos. Vocês estão interessados?’. Pra falar a verdade, a minha ignorância, eu não sabia onde ficava Aracaju. Coloquei Aracaju, olha ‘onde que é Aracaju, gente?’. Olha... quando fui olhar, a gente viu o estado de Sergipe, pequeno, mas a gente pesquisou, está bem tranquila a cidade, bem tranquila a capital, bem tranquila. Então vamos prestar concurso. A gente... viemos nós dois. Gostamos muito da cidade. Muito, né. E nós já tínhamos uma

³⁴ *English as a Second Language* - termo tradicional para o uso ou estudo do idioma inglês por falantes não nativos.

filha. E acabamos contratados. Passamos no concurso nós dois. Acabamos contratados aqui na Unit. Para dar tanto aula na graduação quanto na pós-graduação. Foi assim como nós chegamos aqui, por um amigo. (Peru, 2023)

E quando estava no Canadá, que surgiu uma vaga aqui na ITP Unit, né, na programa de pós. Hoje na UNIT eu estou na programa de pós graduação de Biotecnologia Industrial. Então surgiu uma vaga. Os professores... a gente conhece um em outro, né... Porque... eu conheci a professor X, que era essa época presidente de Fapitec. Ele tinha me escutado numa palestra, né... E ele mandou 'Você tem interesse? A gente tem uma vaga'. Professor Y que aqui tava falou para mim 'Índia, tem uma vaga, você não quer concorrer não?' E como meu esposo é concursado na UFS... eu tava já trabalhando no Canadá né... Eu tinha um contrato na Universidade de Waterloo, mas meu esposo tinha que voltar e eu fiz concurso, passei e 2019 que entrei aqui na Unit. Então hoje dou aula na graduação, no curso de Saúde, Ensino de Genética e Biologia Molecular. E oriento alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado. (Índia, 2023)

Com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais rica do contexto educacional no qual as educadoras exercem suas atividades e contribuir para uma análise mais aprofundada sobre o impacto ou não em suas práticas pedagógicas, serão apresentadas breves descrições abordando a história, missão e os cursos oferecidos por tais instituições.

Duas das três educadoras inseridas em Sergipe, Peru e Índia, fazem parte da mesma instituição, a Universidade Tiradentes (Unit). A Unit é uma instituição particular de ensino superior que se destaca como uma referência de ensino no Norte/Nordeste do Brasil. Com uma trajetória que ultrapassa os sessenta anos de fundação, a Unit ocupa um papel histórico significativo em Sergipe, sendo a primeira Instituição de Ensino Superior particular do estado.

Consolidando sua presença com cinco campi instalados em Sergipe, localizados em Aracaju (Centro e Farolândia), Itabaiana, Propriá e Estância e dezenas de polos de ensino a distância distribuídos em sete estados do Nordeste brasileiro e em São Paulo. De acordo com informações no *website*³⁵ da instituição, a Unit oferece uma diversificada gama de cursos, incluindo mais de quarenta e nove graduações, tanto presenciais quanto a distância; sessenta e três cursos de especialização em dezesseis áreas distintas; e cinco Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu.

Além de seus cursos, segundo informações disponíveis no *website*, a instituição possui compromisso com a internacionalização da educação superior através de iniciativas como a instalação do Tiradentes Institute, um centro de estudos estabelecido em parceria com a Universidade de Massachusetts, em Boston (EU). Inaugurado em dezembro de 2017, essa

³⁵ História Unit. Disponível em: <https://portal.unit.br/institucional/historia-da-unit/>. Acesso em: 05 de março de 2024.

iniciativa reforça a missão da Unit em formar cidadãos críticos e capacitados a contribuir para o desenvolvimento de um mundo globalizado.

A partir desta iniciativa de internacionalização, a parceria estabelecida com a Universidade de Massachusetts e a missão da instituição, torna-se evidente que a trajetória das educadoras se alinha de maneira significativa com os objetivos da empresa em relação aos seus alunos. Essa convergência demonstra a pertinência e importância das experiências das professoras para o contexto educacional da instituição.

Ao comparar o tempo de serviço prestado na instituição, destaca-se que Peru possui um maior tempo de atuação, acumulando atualmente quatorze anos. Por outro lado, Índia apresenta um período menor de serviço na instituição, totalizando quatro anos. Contudo, vale ressaltar que a experiência profissional de Índia não se restringe ao seu atual ambiente de trabalho. Antes de ingressar na Unit, a educadora dedicou aproximadamente seis anos à Universidade Federal de Sergipe (UFS), desempenhando papéis tanto como aluna de pós-doutorado quanto como professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Biologia Parasitária (PROBP/UFS).

A gente voltamos em dois anos, quando ele passou no concurso aqui em Sergipe, então eu vim para Sergipe. Engravidei com o segundo filho e peguei um pós-doc em UFS. Então em UFS eu realmente trabalhei. Aí que começou a inserção em estado de Sergipe. Trabalhei sete anos como pós-doc, como professora visitante da programa de pós-graduação. Aí que começou tudo. Comecei as orientações dando aula né... Isso foi 2017... até 2017 né... Então 2009 que a gente chegou, 2011, que entrei na UFS. E a gente saiu de novo 2017. (Índia, 2023)

Seu envolvimento anterior na UFS destaca a inserção profissional da educadora no cenário acadêmico sergipano. Essa trajetória versátil e abrangente evidencia seu compromisso com a formação de novas gerações de profissionais e pesquisadores. Vale ressaltar, ainda, que sua trajetória profissional não apenas reflete uma dedicação contínua à educação superior, mas também a necessidade de trabalhar para garantir sua subsistência, diante das recorrentes mudanças.

Das três educadoras, Cuba é a única que integra atualmente o corpo docente da UFS. Com cerca de dez anos na instituição, a educadora vem construindo sua trajetória como professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGEN/UFS). Além de compor o corpo docente, também acumula experiência em atividades de coordenação, tutoria e chefia.

Eu pedi pra ser redistribuída para cá porque eu vim em algum momento desse tempo aí de vida e eu vim conhecer o estado, vim conhecer a cidade de Aracaju, gostei e então eu vim pesquisar. Tinha uma vaga e eu fui redistribuída para cá para a Universidade Federal de Sergipe. (Cuba, 2023)

Localizada no município de São Cristóvão, a UFS é uma instituição pública federal com uma trajetória de mais de sessenta anos, iniciada na década de 1940. Segundo informações disponíveis sobre a história da instituição no próprio *website*³⁶, a universidade representa um marco fundamental para o desenvolvimento do ensino superior no estado, desempenhando um papel crucial na formação acadêmica e na pesquisa, contribuindo assim para o cenário educacional de Sergipe.

Fundada oficialmente em 15 de maio de 1968, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) tem sua presença em diversos municípios, como São Cristóvão, Aracaju, Laranjeiras, Itabaiana e Lagarto. A instituição oferece um total de 5.260 vagas distribuídas entre 102 cursos, por meio de um processo seletivo anual. Além disso, através da modalidade de educação a distância, a UFS disponibiliza mais 2.600 vagas em cursos ministrados em quinze polos no estado, como Arauá, Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Japaratuba, Laranjeiras, Lagarto, Poço Verde, Porto da Folha, São Domingos, Carira, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Propriá e São Cristóvão. No âmbito da pós-graduação, a UFS oferece quarenta cursos *stricto sensu*, incluindo oito de doutorado, trinta de mestrado acadêmico e dois de mestrado profissional.

A UFS, como instituição pública e de acesso gratuito, orienta sua missão para interagir com a sociedade, buscando produzir, disseminar e preservar ideias e conhecimentos. Seu compromisso inclui a formação de profissionais e cidadãos críticos e éticos, contribuindo assim para o fortalecimento da democracia e a melhoria da qualidade de vida.

Conforme delineado na missão estabelecida pela instituição, percebe-se que a trajetória da educadora reflete o compromisso da universidade com a formação de seus alunos. É relevante ressaltar que, antes de integrar a UFS, a educadora acumulou sete anos de experiência na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Nesse período, desempenhou não apenas a função de professora, mas também assumiu a coordenação de alguns programas da instituição. Dessa forma, educadora traz consigo uma bagagem de experiências valiosa, moldada por sua atuação multifacetada na instituição anterior. A trajetória da educadora não apenas enriquece o ambiente acadêmico da UFS, mas também reforça seu comprometimento contínuo com a qualidade e inovação no campo da educação superior no Brasil.

³⁶ Conheça a UFS. Disponível em: <https://www.ufs.br/pagina/432>. Acesso em: 05 de março de 2024.

Quanto às professoras inseridas em Massachusetts, não ficou completamente claro, a partir de seus relatos, como ocorreu a inserção delas nas instituições em que atuam. Brasil menciona que, antes de lecionar no ensino superior, ministrava aulas de Inglês para adultos em Long Island, Estados Unidos. Posteriormente, por indicação de colegas, ela passou a lecionar em escolas de ensino médio.

Eu estava dando aula de Inglês para adultos para o estado de Long Island. Aí o pessoal falava assim “Porque você não vai dá aula no ensino médio? Você tem benefícios, tem o verão *off*, ia ser bom pra você né?”. Aí eu apliquei para dar aula de Inglês. No momento eu passei na prova, mas a licenciatura que eles requerem em Massachusetts, você tem que ter pelo menos o Mestrado, e eu tinha o mestrado no conteúdo. (Brasil, 2019)

A transição da educadora para o ensino superior ocorreu durante a realização do segundo doutorado, sua primeira experiência como docente nesta etapa de ensino.

Quando eu comecei a fazer o meu outro doutorado, parte do meu treinamento era que você tinha que dar aula, mas não era ser uma assistente do professor, eles me deram uma aula para eu dar na universidade. E eu sem noção nenhuma, sem treinamento, assim como tem uma expressão em inglês “*trial by fire*”, como assim, o júri de fogo. Então, eu comecei foi assim. Dando aula sem saber que eu ia. Mas eu gostei. (Brasil, 2019)

Apesar das informações fornecidas durante entrevista não detalharem completamente o processo ou os motivos que levaram à sua inserção na instituição em que atua, é possível perceber o contexto em que a educadora deu início à sua carreira como docente no ensino superior.

É relevante destacar que, na época da entrevista, a educadora estava vinculada à Universidade de Wisconsin-Madison, uma instituição pública localizada no estado de Wisconsin, nos Estados Unidos. Na referida universidade, ela desempenhou o papel de desenvolvedora líder dos Padrões de Desenvolvimento da Língua Inglesa (ELD - English Language Development) no WIDA³⁷, vinculado ao Wisconsin Center for Education Research (WCER). Além disso, Brasil desempenhou o papel de coordenadora de desenvolvimento profissional e currículo no Department of Elementary and Secondary Education de Massachusetts.

³⁷ Ver mais: <https://wida.wisc.edu/about>

Atualmente, Brasil é consultora sênior de assistência técnica no American Institutes for Research (AIR)³⁸. O AIR trata-se de uma organização apartidária e sem fins lucrativos, dedicada à realização de pesquisas nas áreas de ciências sociais e comportamentais, além de fornecer assistência técnica para abordar desafios urgentes nos Estados Unidos e em todo o mundo. Na AIR, a abordagem é pautada na compreensão de que a equidade se inicia por meio de sistemas que atendam a todos. Dessa forma, a organização lidera com conhecimento especializado, baseando-se em evidências e estabelecendo novas conexões para contribuir na construção de um mundo mais equitativo.

Com mais de vinte anos de experiência no suporte a alunos multiculturais e multilíngues por meio de pesquisa, teoria, política e prática, a educadora atuou como professora em sala de aula, estabeleceu contato com a família e a comunidade, coordenou programas e integrou diversas equipes de liderança escolar. Sua trajetória revela o compromisso com a educação tanto norte-americana quanto mundial, indo de encontro com a proposta estabelecida com a instituição que trabalha.

Da mesma forma que Brasil, Portugal não detalha como se deu sua inserção na instituição em que atua. No entanto, a educadora menciona que iniciou sua trajetória no sistema educacional de Massachusetts ministrando aulas para alunos do ensino fundamental, etapa de ensino que nutria uma forte paixão.

Eu voltei a tirar o bacharelado na América pra ser professora. Fui, voltei a tirar pra ser professora do ensino... aqui o ensino não é médio... o ensino [...] fundamental. É que minha paixão era os mais pequenos. Precisava ver era uma coisa fantástica pra mim. (Portugal, 2019)

Embora a educadora não tenha mencionado claramente como se deu sua inserção no ensino superior do estado, percebe-se que os caminhos trilhados em sua trajetória acadêmica a conduziram a esta etapa de ensino. Nesse contexto, ela acabou se envolvendo com a formação de professores na Universidade de Lesley, Massachusetts.

Ahn... formação de professores... eh... vamos lá ver como que eu posso dizer isto rapidamente... ahn... tinha dois anos de carreira como professora na universidade quando me foi pedido para ser diretora do programa *Modern Disabilities*, que tive um ano antes da *college* e depois quando vim pra Lesley que é outra história. E no fim do meu primeiro ano lá na Lesley acontece que uhn... só tinha contrato de um ano, como toda gente que vai pra lá. E foi... eu disse que ia falar como ir... uhn... me foi uma surpresa quando ela disse assim

³⁸ *About AIR: Mission Focused, Evidence Driven*. Disponível em: <https://www.air.org/about>. Acesso em: 05 de março de 2024.

‘Queremos que você seja o diretor do programa’. Eu disse: ‘Não tenho ideia do que fazer. Nunca fiz isso. Não tenho a menor ideia. Sou uma professora novata’. Ela disse: ‘Eu sei que todos nós temos que começar de algum lugar e eu serei sua mentora’. Então eu disse: ‘Tenho que pensar sobre isso’. Eu chego em casa... acho que eu disse coisa mais ou menos assim ‘Quem nunca se aventurou, nunca perdeu nem ganhou’. Acho que vale a pena tentar, já que ela pedia. Por que naquela cultura portuguesa... que assim... se ela podia e achas que pode fazer eu acho que deves fazer... ok... só portanto vou assumir as funções de diretora. (Portugal, 2019, tradução nossa)

A educadora já exercia a função de docente no ensino superior havia dois anos quando recebeu o convite para assumir a posição de diretora do programa sobre deficiências modernas na Universidade de Lesley³⁹, uma instituição privada situada em Cambridge, Massachusetts. A instituição foi fundada em 1909 por Edith Lesley com o propósito inicial de formar professores. As ideias progressistas de Edith não apenas deram origem à universidade, mas também continuam a inspirar a missão da instituição até os dias de hoje.

A universidade oferece uma ampla variedade de programas acadêmicos, incluindo mais de vinte e cinco cursos de graduação em Artes Liberais⁴⁰, mais de sessenta programas de pós-graduação voltados para a preparação de professores, e mais de dezoito programas de pós-graduação em áreas como aconselhamento de saúde mental, terapias expressivas, atenção plena, trabalho social e administração (MBA). Além disso, a Faculdade de Arte e Design oferece dez Bacharelados e dois Mestrados em Belas Artes.

A abordagem educacional da universidade se destaca pela promoção de uma educação transformadora, incorporando aprendizado ativo, pesquisa acadêmica, diversas formas de expressão artística e a integração de rigor acadêmico com experiência prática e profissional. O compromisso da universidade é formar graduados socialmente responsáveis, equipados com conhecimento, habilidades, compreensão e julgamento ético, capacitando-os a serem catalisadores na construção de um mundo mais justo, humano e sustentável. A instituição visa preparar seus alunos para carreiras significativas e promover o aprendizado contínuo ao longo da vida.

Portugal possui uma trajetória notável na instituição, acumulando aproximadamente trinta e cinco anos de contribuição com a proposta da universidade. Atualmente, como professora emérita e consultora sênior de doutorado, dedicou-se integralmente à Lesley, desempenhando um papel fundamental na formação de professores. Responsável pela

³⁹ *Mission & History*. Disponível em: <https://lesley.edu/about/mission-history>. Acesso em: 05 de março de 2024.

⁴⁰ A graduação em artes liberais inclui o estudo de história, literatura, redação, filosofia, sociologia, psicologia, artes criativas e muito mais.

concepção de programas de mestrado e especializações de doutorado em Educação Especial Bilíngue-ESL, também assumiu a direção e co-direção de dois importantes projetos de formação docente com duração de cinco anos, financiados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, e do Assessing ELLs with Disabilities Institute, apoiado pelo Departamento de Educação Elementar e Secundária de Massachusetts. Além disso, atua como co-diretora do Projeto UDL-Teaching Portuguese Worldwide e é co-fundadora do Portuguese World Language Institute. Estabelecendo colaborações internacionais com a Universidade dos Açores, Universidade Aberta, Universidade da Madeira e CAST.org, desempenha um papel fundamental na implementação do Universal Design for Learning (UDL)⁴¹ em português.

Assim como as outras educadoras, Dominicana também não detalhou como ocorreu sua inserção no sistema educacional de Massachusetts. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre esse aspecto, a educadora apenas mencionou sua pesquisa realizada com estudantes de escolas públicas de Boston. Ela relata que o interesse em fazer esta pesquisa, surgiu quando ensinava ciências sociais em escolas públicas de Nova Iorque para alunos do ensino médio.

Diante disso, a educadora parece entender a pergunta dentro do contexto em que atuava, com jovens estudantes do Ensino Médio, a partir da pesquisa que desenvolvia com o uso de PAR (Participatory Action Research), naquele momento, como docente e pesquisadora do Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação e Desenvolvimento Humano, na UMass Boston. Esse argumento pode ser comprovado a partir de artigos por ela publicados em que informa realizar pesquisa a partir da PAR. Ela afirma fazer uso desse tipo de pesquisa antes mesmo de adentrar os espaços acadêmicos, como pesquisadora em uma Instituição de Ensino Superior. Sobre essa metodologia, Krueger-Henny e Ruglis (2020) afirmam que quanto mais um pesquisador se debruça sobre ela, mais convencido ele fica da capacidade que ela tem de transformar vidas. Assim, a resposta de Dominicana, possivelmente, está associada ao foco principal de sua pesquisa no momento da entrevista, ativando uma certa seletividade em sua memória.

A Universidade de Massachusetts Boston⁴², oficialmente conhecida como UMass Boston, é uma instituição pública de pesquisa localizada em Boston, Massachusetts, atendendo a uma comunidade diversificada de mais de 16.000 estudantes de graduação e pós-graduação distribuídos em dez faculdades.

⁴¹ Framework educacional que visa tornar o ensino e a aprendizagem acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais.

⁴² History of UMass Boston. Disponível em: <https://www.umb.edu/about/history-of-umass-boston/>. Acesso em: 05 de março de 2024.

Instituída em 1964 como resposta às crescentes demandas sociais, inquietações urbanas e à necessidade urgente de expansão do ensino superior do estado, a UMass Boston foi criada pelo Legislativo de Massachusetts. A segunda universidade a integrar o sistema UMass, abriu suas portas em 1965 em um edifício renovado na Park Square, no coração da cidade. O ano de 1982 se tornou um marco significativo, quando o Boston State College foi incorporado à UMass Boston, resultando na eliminação de programas duplicados. Além de absorver os programas de graduação e pós-graduação remanescentes da Boston State, juntamente com sua divisão noturna, essa fusão proporcionou um impulso para a expansão contínua da UMass Boston. Este crescimento incluiu um aumento na oferta de programas de graduação, incluindo doutorados, e fortaleceu a presença da universidade na comunidade.

Essa história de expansão persiste até os dias atuais, evidenciada pelo aumento contínuo de programas de graduação, centros e institutos de pesquisa, bem como por parcerias e iniciativas comunitárias que reforçam o compromisso da UMass Boston com a promoção do aprendizado e a contribuição para a sociedade. Este compromisso estabelecido pela instituição evidencia-se na trajetória acadêmica e profissional de Dominicana, pois sua pesquisa envolvendo jovens do ensino médio examina os diferentes efeitos que a escolaridade e a escolarização pública têm sobre a vida desses jovens.

Diante do exposto, percebe-se uma clara interdependência entre as educadoras, mesmo considerando as disparidades de origens, formações e as peculiaridades de seus ambientes de atuação. Essa interdependência se consolida pelo compartilhamento da educação como um elo (Amorim; Marques, 2021), assim, embora possa não ser evidente, usualmente as pessoas compartilham um vínculo comum entre si, que pode ser facilmente identificado ou não, ou pode se apresentar a elas em outro momento de suas vidas.

Conforme destacado por Elias (1994, p. 22), “[...] cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos”. No contexto das educadoras, a relação singular que estabelecem com a educação e as responsabilidades que desempenham geram uma intrínseca interligação entre elas. Apesar das divergências presentes na comparação de suas trajetórias, esse vínculo com a educação age como um fator unificador, pois conforme Amorim e Marques (2021, p. 5),

[...] como indivíduos que vivem em uma sociedade e exercem uma função nela, impactando e sendo impactados pelos acontecimentos que moldam o nosso fazer, o nosso viver, que entrecruzam as histórias de vida, tecendo as

experiências no tecido da vida, entrelaçando experiências individuais, mas que são, em alguma medida, a história de todos nós.

Em suma, os indivíduos não existem de forma isolada, mas estão intrinsecamente envolvidos nas dinâmicas sociais que permeiam suas vidas. Embora cada pessoa tenha uma narrativa única, as experiências individuais estão entrelaçadas e se entrecruzam, formando uma trama única e complexa que compõe a história coletiva. Nesse cenário, a educação emerge como uma base comum nas trajetórias das educadoras, enraizando-se não apenas como uma parte fundamental de suas vidas, mas também como um elemento que as conecta.

3.3 Saberes e práticas comparadas: olhares imigrantes e formação do indivíduo para a vida

Esta última subseção explora de que maneira as trajetórias pessoais e profissionais das educadoras, discutidas nas subseções anteriores, impactam sua prática docente. A análise das narrativas busca identificar os saberes mobilizados por elas no exercício da profissão, conforme Tardif (2012). Além disso, serão examinadas as percepções das educadoras em relação aos trabalhos que desenvolvem, destacando a relevância de suas práticas pedagógicas na formação de cidadãos bem informados, éticos e socialmente engajados.

Para realizar esta análise comparativa, visando identificar aspectos semelhantes e distintos das trajetórias que se manifestam na prática docente das professoras inseridas no contexto educacional de ambas as localidades, utiliza-se a abordagem ECC, conforme proposta por Bartlett e Vavrus (2017). Com base nessa abordagem, procede-se à comparação das narrativas das educadoras, enfocando três eixos, conforme delineados no Quadro 8:

Quadro 8 – Análise comparativa das narrativas das educadoras com base na abordagem ECC

Eixos	Características
Horizontal	As experiências individuais das educadoras em seus respectivos contextos migratórios, suas trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como os desafios enfrentados ao se integrarem aos contextos culturais e sistemas educacionais que atuam.
Vertical	As influências percebidas de suas trajetórias em suas práticas docentes.
Transversal	As experiências e jornadas que, ao longo do tempo, basearam a prática das educadoras.

Fonte: elaboração da autora (2024).

Antes de discutir os resultados provenientes da análise comparativa através dos eixos, é pertinente abordar as respostas das educadoras em relação às práticas pedagógicas que desenvolvem, aos autores que as influenciam e à percepção sobre a presença de saberes informais que permeiam suas práticas.

Com relação à prática docente que desempenha em seu trabalho, Peru inicialmente expressa certa dificuldade e hesitação em compreender a pergunta, justificando não possuir formação em pedagogia. No entanto, mesmo diante desse desafio, ela compartilha detalhes sobre suas práticas de ensino, evidenciando estratégias específicas adotadas para superar as limitações de cada aluno.

Me explica a pergunta [...] pra quem não é da área né... assim, eu sou formada em Engenharia, mas não estudei pedagogia [...] eu sempre tento com os meninos... primeiro observo eles e percebo que nem todos conseguem entender na mesma forma. Cada um tem o tempo dele. É o que eu percebo. Então eu não posso tratar todos iguais, né? Você entendeu? Eu explico, ensino, tudo bem, mas cada caso é um caso. O que é que eu faço? Eu sei que tem uns meninos que demoram um pouco pra entender, então eu já vou lá e fico um tempo mais com eles. É isso que eu faço sempre. Se as vezes eu percebo, tem um que por exemplo, já conseguiu fazer. ‘Você fez? Certo. Então vamos lá’. Eu trago um menino que às vezes não consegue entender muito, né? Ou demora um pouco. Junto com ele, os dois começam a trabalhar, aí eu falo ‘você explica para ele?’. Porque o jeito de você aprender melhor é ensinando, então eu vejo, eles se ensinam. Então eu tento que todos aprendam. Eu não deixo ninguém de lado, é o que eu falo. O mesmo aqui, né? As meninas que estão aqui fazem a escrita, eu sento com elas. Quando elas estão escrevendo, manda para mim, então eu sento com elas ‘olha aqui você errou. Aqui onde você errou’. Então, tento explicar cada uma delas [...] Se eu não consigo acompanhar todo dia, tem os meninos de doutorado que acompanham e depois a gente se reúne [...] E o bom que os meninos não reclamam, eles entendem, eles já sabem, né? Por exemplo, vamos fazer as duplas. Quem já fez com quem não fez. Vamos tentando, acho que já entenderam o jeito. Eles já sabem como funciona. Graças a Deus eles conseguem fazer isso [...] Eu acho que a colaboração é boa. (Peru, 2023)

A educadora destaca a diversidade de ritmos de aprendizagem entre os alunos, observando que cada indivíduo tem o seu tempo e forma de aprender. Sua estratégia de acompanhamento individual inclui a dedicação maior de tempo aos alunos que necessitam de apoio extra, demonstrando uma abordagem atenciosa e adaptativa às necessidades individuais de cada um.

Além disso, ela ressalta a promoção de uma aprendizagem colaborativa entre eles como parte integrante de sua prática pedagógica. Segundo Dillenbourg (1999, p. 1), a aprendizagem colaborativa “[...] se trata de uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam

aprender algo juntas”. Nesse contexto, ao organizar atividades em duplas/grupos e incentivar a troca de conhecimentos, a educadora evidencia a eficácia desse método de ensino.

Situação semelhante ocorre na prática de Dominicana, onde conduz uma pesquisa-ação participativa com alunos do ensino médio de escolas públicas de Boston. Quando questionada sobre como surgiu o interesse por este tipo de pesquisa, a educadora relata que teve origem em sua experiência enquanto professora do ensino médio em escolas públicas de Nova Iorque. Ademais, ela explica como funciona, na sua percepção, o relacionamento entre ensino e pesquisa.

Há muito tempo. Eu era professora de ciências sociais em escolas públicas de Nova Iorque. Eu ensinava no ensino médio. [...] Apenas penso que nós questionamos, em pesquisa educacional, tentamos questionar os peritos errados. Lemos sobre os jovens, mas nunca incluímos eles na pesquisa, na tomada de conhecimento sobre eles. [...] É esperado que os professores incutem conhecimento nos estudantes, e talvez em outros educadores. Então, estão encarregados de uma comunidade inteira em sala de aula. E assim, tudo que ensinam, eles também criam conhecimento coletivamente com os seus alunos. Então, é muito difícil separar ensino e pesquisa, porque como professor você também está profundamente consciente de como seus alunos interagem com o material, os tipos de perguntas que eles fazem, eles também lhe dão feedback sobre como eles aprendem, o que eles precisam, em que eles estão interessados. Então, tudo isso é um papel simultâneo, você ensina, mas também pesquisa ao mesmo tempo. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

Ao enfatizar que os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também participantes ativos na construção coletiva do saber, a educadora destaca a importante conexão entre ensino e pesquisa. Ela argumenta que, na prática, os professores desempenham simultaneamente os papéis de educadores e pesquisadores, uma vez que estão constantemente envolvidos no processo de aprendizado de seus alunos. Nesse sentido, entende-se que “[...] a ação reflexiva sobre a prática docente, por meio da pesquisa, deve ser parte integrante da docência, sendo um componente necessário tanto para o aperfeiçoamento e inovação das aulas quanto para o próprio aprendizado continuado do docente” (Amorim; Marques, 2021, p. 13).

Além disto, a educadora também ressalta que esta relação entre ensino e pesquisa “[...] se torna muito clara na sala de aula. Porque os alunos também fazem perguntas assim como os pesquisadores. Então, tudo está interligado” (Dominicana, 2019, tradução nossa). Dessa forma, observa-se a importância de incluir os estudantes no processo da pesquisa educacional, reconhecendo-os como fontes diretas de conhecimento. Thiollent (apud Novaes; Gil, 2008, p. 143) define a pesquisa-ação participativa como sendo “[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Em outras palavras, a pesquisa-ação participativa não é conduzida de maneira isolada, desvinculada da realidade prática. Pelo contrário, ela ocorre em colaboração direta com aqueles que são afetados pela situação ou problema em foco. Os participantes, que têm um papel representativo na situação em estudo, são envolvidos de forma cooperativa e participativa ao longo de todo o processo de pesquisa. A educadora também explica como funciona esse processo com os jovens participantes do estudo que realiza.

Nos encontramos depois da escola. É uma organização comunitária diferente. Eles me oferecem um espaço e nos encontramos lá, depois da escola. Então, geralmente as aulas do ensino médio terminam às 15:00h/15:30h, e nós os encontramos das 16:00h às 18:00h. Normalmente, é uma vez por semana [...] fazemos tudo juntos, tudo sobre o processo de pesquisa, fazemos juntos, a partir da identificação da questão, investigação do tópico em torno da questão. E então decidimos juntos os métodos de pesquisa, coletamos dados juntos, analisamos juntos, fazemos essa pesquisa-ação participativa, é tudo junto. Então, não é o meu projeto, o projeto da X, é o nosso projeto. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

O relato de Dominicana descreve de maneira abrangente esse tipo de pesquisa, evidenciando a natureza colaborativa e participativa do processo. Além disso, são notados alguns elementos cruciais, como o local fora do ambiente formal da sala de aula onde é conduzida; todo o ciclo da pesquisa realizado de forma conjunta, desde a identificação da questão até a análise dos dados; as reuniões, que ocorrem semanalmente, sinalizam uma abordagem contínua e consistente para o desenvolvimento da pesquisa; e a propriedade coletiva da investigação, sublinhando a importância da participação equitativa de todos os envolvidos.

Cuba também menciona a tentativa de promover um ambiente participativo em sala de aula, utilizando métodos didáticos híbridos e incorporando a realidade dos alunos ao contexto em que está sendo apresentado.

Então, na sala de aula eu tento programar e organizar minhas aulas utilizando métodos didáticos híbridos. Eu não gosto muito de dar uma aula só onde eu fale. Então eu tento misturar, porque a disciplina... as disciplinas que eu dou, que é Saúde Coletiva, Práticas de Educação e Saúde e o estágio em Saúde Pública, são disciplinas que elas permitem trazer muito do contexto cotidiano, inclusive do aluno. Porque o aluno quanto usuário, por exemplo, do Sistema Único de Saúde. Então eu tento envolver eles de uma forma participativa nas salas de aula para eles trazerem também a experiência deles como usuários do SUS, além de como futuros profissionais. Mas também eu tento misturar os recursos. Então, às vezes, por exemplo, a gente tem uma aula, tem uma dinâmica inicial, tem uma, uma discussão, ver e discutir um vídeo específico sobre o tema que vai ser falado. Também poder ter, por exemplo, a discussão

do artigo e no final, então eu venho trazer uma aula expositiva dialogada. Então, mais ou menos, eu tenho quase, quase nenhuma, quase nenhuma aula minha. É uma aula onde eu fico falando na frente do aluno, o aluno fica assim, me olhando e vendo, porque senão vamos dormir os dois, né? Então aí eu tento misturar esses recursos didático-pedagógico [...] isso é na graduação e na pós-graduação, da mesma forma. A gente vai... eu dou a disciplina, ministro a disciplina de metodologia da pesquisa e geralmente todo o conteúdo ele é construído em cima do próprio projeto do aluno. Então a gente vai discutindo as partes do projeto, mas o aluno já vai trazendo o que ele construiu no pré-projeto e a gente vai, digamos assim, ajustando essas informações dentro do projeto para que fique o mais adequado com a metodologia que ele deve seguir. (Cuba, 2023)

Apesar da educadora não possuir formação em pedagogia, observa-se que ela possui um abrangente conhecimento dos recursos didáticos e pedagógicos utilizados no contexto educacional. Na condução de suas aulas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, Cuba menciona a preferência por métodos didáticos híbridos, evitando aulas exclusivamente expositivas. Além disso, busca envolver os alunos de forma participativa, incorporando elementos do cotidiano e experiências pessoais dos estudantes, expressando afinidade com as ideias defendidas pelo renomado educador brasileiro Paulo Freire.

O despertar do educando para uma consciência crítica é um dos elementos centrais da pedagogia freiriana. Este processo de conscientização “[...] implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1980, p. 26). Assim, a conscientização se refere ao processo pelo qual as pessoas vão além de uma simples compreensão superficial da realidade, alcançando uma esfera crítica na qual são capazes de analisar e compreender mais profundamente o mundo ao seu redor.

Dessa forma, ao adotar métodos didáticos híbridos, misturando diferentes abordagens, a educadora proporciona uma experiência mais participativa aos alunos. Esse engajamento ativo dos estudantes na sala de aula reflete a ideia de conscientização de Freire, onde os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas também participantes ativos na construção do conhecimento. Além disso, ao trazer elementos do contexto cotidiano dos alunos, como suas experiências como usuários do SUS, a educadora busca conectar a teoria com a prática, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada, destacando a importância de relacionar o conteúdo educacional à realidade vivida pelos alunos.

Portugal, por sua vez, não descreveu exatamente como se dá sua prática em quanto docente, mas relatou trabalhos que desenvolveu quando assumiu o cargo de direção no curso de formação de professores da Universidade de Lesley, destacando a oportunidade de colocar em prática suas visões no contexto educacional.

[...] o que eu adorei na função administrativo é que eu pude pôr em prática as visões que eu tinha [...] a gente tava numa época completamente diferente e a maneira como a gente organizava as aulas... na Lesley o modelo era assim: o que é ideal para um professor saber. E, portanto, a gente organizava as disciplinas que era ideal e depois enviava para o departamento de educação e era assim, esta vai com esta e vai com esta [...] aplicar a teoria à prática e, portanto, as disciplinas eram feitas primeiro com uma perspectiva criativa de cada um, o que cada professor precisava saber naquela área e por que era uma área nova. Na Lesley era o maior programa de *Modern Disabilities* no estado... uhn... portanto, no princípio era assim... claro que fui aprendendo e fui vendo [...] e o primeiro programa foi exatamente como estava, pois, dois ou três anos depois tive a oportunidade de fazer as primeiras mudanças. E era muito importante para mim que toda a gente aprendesse as diferenças culturais. Portanto como eu era a diretora do programa [...] a primeira admissão cultural foi *First and Second Language* pra toda gente. Eu era a diretora e todas as pessoas que iam para o *Modern Disabilities* tinham que saber *First and Second Language Acquisition* e cultural. Diferenças culturais [...] E depois, logo a seguir, eu tenho o *Understanding by Design* e mudou radicalmente como é que as disciplinas eram feitas, o que é que precisam saber e como é que vou avaliar [...] E então foi numa altura que foi muito interessante visto que as pessoas precisam saber (inaudível) e depois foi distribuído um número de cadeiras... de disciplinas (inaudível) tem que dar um total de trinta e três créditos e, em seguida, volte para o (inaudível) e depois trabalhei com um grupo sobre como estamos atribuindo competências em conhecimentos, habilidades e disposições e usamos a currículo em espiral e o conceito era introduzido numa aula e depois aprofundadamente era em outra. Portanto, a gente tem um mapa mostrando todas as coisas, como é que tá e qual é o nível etc. E então isto foi a melhor maneira que achei da formação de professores, que gostei muito por que as coisas... eram um programa coerente e não uma coleção de coisas que as pessoas tinham feito antigamente. (Portugal, 2019, tradução nossa)

A educadora relata a dinâmica organizacional das disciplinas dos cursos, que consistia em uma abordagem mais tradicional. Portugal menciona a evolução na organização das disciplinas, destacando a transição para uma perspectiva mais criativa e flexível, levando em consideração as necessidades específicas de cada professor na área em que atuavam. Adicionalmente, Portugal introduziu mudanças significativas, incorporando temas relacionados às diferenças culturais, *First and Second Language Acquisition*⁴³, e implementando o conceito

⁴³ Refere-se ao processo de aprendizagem do idioma pátrio (L1) ou de uma língua que não seja o idioma pátrio do aprendiz (L2).

de *Understanding by Design*⁴⁴. A introdução do *Spiral Curriculum*⁴⁵ é mencionada como uma estratégia para aprofundar o entendimento dos conceitos ao longo do tempo.

Vale destacar que, ao serem indagadas, tanto Índia quanto Brasil não detalharam suas práticas, por motivos não explicitados. Ambas responderam somente sobre os autores que as influenciam. Nesse contexto, com relação aos autores que exercem maior impacto e servem de fonte inspiradora para suas práticas educacionais, as educadoras Cuba, Brasil, Dominicana e Portugal destacam a relevância de estudiosos diretamente relacionados às suas respectivas áreas de atuação.

E eu gosto muito de Paulo Freire, então eu tento trazer bastante assim, aquela questão do contexto, da vivência do aluno. Se a gente tá falando do Sistema Único de Saúde, que um sistema onde um sistema que é criado para todos nós usarmos, que às vezes as pessoas não usam porque nem sabe quais são seus direitos. Então eu tento trazer isso, qual a vivência dele como usuário ou dele como alguém que levou alguém da família, que precisou do sistema de saúde e construir um pouco o conhecimento dentro dessa perspectiva. [...] Então, eu gosto muito do Paim, para a área de Saúde Coletiva, porque... e Mendes também, porque ele trazem essa, essa visão da prática da saúde coletiva como uma construção coletiva, como um espaço de discussão. Na verdade, da saúde coletiva... geralmente as pessoas, elas confundem muito com a saúde pública, mas não é a mesma coisa. A saúde coletiva é um espaço de construção dos determinantes sociais favoráveis para promover a saúde dos indivíduos. Então eles veem muito essa parte e eles defendem muito a educação popular na perspectiva do que é a saúde também. Ou seja, como é que eu posso, como população, como é que eu posso intervir para melhorar os determinantes para eu ter saúde? Não só reivindicar e reivindicar, mas também qual é o meu papel perante a sociedade para eu poder construir esses espaços de saúde. Então, gosto muito deles dois. (Cuba, 2019)

Sobre os autores, é claro que eu posso falar Vygotsky, Paulo Freire, todos esses. Mas quem eu penso mais, é mais no meu campo de línguas, eu penso que eu sou como Ofelia García, que trabalha com *translanguaging*. E de pessoas que estão desconstruindo de novo o poder e a estrutura a volta da educação em quem é o indivíduo, também tem a ver com Freire. E de ver todas essas coisas que estão impostas no indivíduo e procurar quais são essas rachaduras no cimento para o indivíduo conseguir se desenvolver de uma maneira mais autêntica, mais significativa, e mais cuidadosa. Porque eu acho que o sistema lá é realmente muito brutal, para falar a verdade, na escola pública. (Brasil, 2019)

Dos autores que me influenciam profundamente, de Portugal é o Sérgio Niza, do Brasil é Paulo Freire... ehn... da América é Jay McTighe, *Understanding by Design and Universal by Design*. Os de nível acadêmico, bora ver, a nível

⁴⁴ É uma teoria educacional para a elaboração do currículo de uma disciplina escolar, em que os planejadores analisam os resultados desejados ao final do estudo para elaborar unidades curriculares, avaliações de desempenho e instrução em sala de aula.

⁴⁵ Técnica frequentemente usada na educação em que o foco inicial da instrução são os fatos básicos de um assunto, com mais detalhes sendo introduzidos à medida que o aprendizado avança.

neurociência... tem uma variedade de coisas, mas ligando a neurociência, a *spiritual gap*, umas das pessoas é Bruce Lipton. (Portugal, 2019).

Eu só quero te lembrar que eu venho do contexto dos EUA, certo? Então, muitos dos autores que eu li e com quem trabalho na minha pesquisa, na minha escrita e ensino são dos EUA. Meu trabalho é apoiado e guiado por muitas estudiosas negras feministas ou Latinx, estudiosas latinas [...] Tem Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, Patricia Hill Collins, Cynthia Dillard, há muitas mulheres que eu deveria usar, muitas mulheres, e nenhuma mulher branca. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

A recorrência de citações a Paulo Freire é notável e destaca não apenas a relevância de suas contribuições para o campo da educação, mas também atesta a amplitude de seu impacto no cenário educacional nacional e internacional. Como assinala Ramacciotti (2021, online),

Freire é um dos três teóricos mais citados do mundo, segundo pesquisa da London School of Economics. Homenagens, prêmios, depoimentos, entrevistas e produções a partir do legado freireano crescem a cada dia. Em 2012, foi declarado Patrono da Educação Brasileira. A pedagogia freireana rompe com práticas acríticas, domesticadoras e supera a lógica autoritária da chamada “educação bancária”, considerando todos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Na pedagogia freireana, somos produtores do conhecimento, que é mediado pelo mundo. Pela realidade. Realidade esta que buscamos transformar por meio do diálogo, da problematização, caminhando num sentido crítico-emancipatório.

Assim, o legado do educador brasileiro transcende fronteiras, ecoando em diversas abordagens e práticas educacionais em todo o mundo. Sua influência, marcada por ideias inovadoras e uma abordagem centrada no aluno, permeia não apenas o contexto educacional brasileiro, mas reverbera em salas de aula e instituições de ensino ao redor do mundo. Esse fenômeno é atestado no relato das três educadoras que o mencionam, consolidando a amplitude da sua influência.

Além de Freire, Cuba destaca sua apreciação por dois autores, Paim e Mendes, na área de Saúde Coletiva, que é sua área de ensino. Eles são notados pela educadora por trazerem uma perspectiva que enxerga a prática da saúde coletiva como uma construção coletiva e um espaço de discussão, e abordarem como a população pode intervir para melhorar os determinantes sociais em prol da saúde, não apenas por meio de reivindicações, mas também ao compreender e desempenhar um papel ativo na construção de espaços de saúde.

A maneira como a sociedade é compreendida e como os indivíduos que a compõem percebem a si mesmos é definida por Elias (1994) como *habitus*. Ao analisar o conceito de *habitus*, o autor destaca que, ao interagirem uns com os outros, os indivíduos não apenas

moldam a sociedade, mas também se moldam. Assim, os empreendimentos individuais não ocorrem em um vácuo de determinações sociais, uma vez que, segundo o autor, "[...] a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social" (p. 124). Dessa forma, ao introduzir uma prática de construção coletiva e incentivar os alunos a compreenderem a necessidade de desempenhar um papel ativo na sociedade nas funções que ocupam, a educadora promove uma interconexão vital entre a ação individual e a dinâmica social.

Brasil aponta sua consideração por alguns autores notáveis, como Vygotsky e Paulo Freire, que são figuras muito conhecidas no campo da educação. No entanto, ela ressalta uma identificação mais profunda com a professora e linguista americana Ofelia García, especialmente no contexto de suas práticas em línguas e sua abordagem de *translanguaging*⁴⁶. Ofelia García é conhecida internacionalmente por seu trabalho sobre educação bilíngue e educação de alunos racializados, política linguística, multilinguismo e sociologia da linguagem.

A preocupação destacada em relação à desconstrução do poder e das estruturas que permeiam a educação encontra consonância com os ideais de Paulo Freire. O educador, ao longo de sua trajetória, permaneceu incansável em sua luta pela transformação da sociedade, questionando constantemente o poder dominante e constituindo a chamada “Pedagogia do Oprimido”, definida por ele como

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 1987, p. 20)

Nesse contexto, a pedagogia em questão propõe não apenas a superação de dinâmicas opressoras, mas também a promoção de um ambiente educacional mais emancipatório. O propósito vai além da mera superação de obstáculos; ele visa criar um espaço que estimule a autonomia, a participação ativa e o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

A metáfora empregada pela educadora, das "rachaduras no cimento", sugere a ideia de encontrar brechas nas estruturas opressivas, permitindo assim o desenvolvimento autêntico e significativo do indivíduo. Além disso, a brutalidade observada no sistema escolar público, experienciada pela própria educadora, revela uma visão crítica e realista do contexto

⁴⁶ Processo pelo qual os falantes multilíngues utilizam todo o seu repertório linguístico para construir uma comunicação integrada.

educacional. Essa percepção indica um desejo genuíno de mudança, visando criar um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento autêntico dos estudantes. Essa reflexão evidencia a busca por práticas educacionais mais humanizadas e respeitosas, em linha com os princípios de Freire.

Dominicana ressalta sua inserção acadêmica nos Estados Unidos para contextualizar a influência de autores estadunidenses na sua pesquisa, escrita e ensino. O foco de seu trabalho é também é apoiado e guiado por estudiosas negras feministas ou Latinx (latinas). Entre as autoras mencionadas estão Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, Patricia Hill Collins e Cynthia Dillard. Essas são figuras proeminentes e influentes cujas obras contribuem significativamente para o campo de estudos que abordam questões de gênero, raça e identidade. Notavelmente, há a ausência de autoras brancas em sua lista de referências, enfatizando uma escolha consciente de destacar vozes e perspectivas de mulheres negras e Latinx⁴⁷.

Questionada sobre a escolha dessas autoras devido à sua pesquisa ser realizada com jovens de diferentes nacionalidades, a educadora responde que nunca tinha refletido sobre isso, mas que realmente faz todo sentido para o contexto desses jovens.

Essa é uma pergunta interessante. Eu nunca pensei sobre isso. Quer dizer, sim, devo dizer que sim. Porque, pense nisso, eles vieram de diferentes partes do mundo e precisam estar, de certa forma, conectados com teorias que falem com eles, quem eles são, e suas experiências vindas de outras partes do mundo. Então, imagine se eu só trabalhasse com eles com teorias de homens brancos. Eles iriam dizer: 'O que é isto? Eu não me encontro aqui', certo? [...] Sim. É como criar espelho e reflexos. Isso é o que os homens brancos estudiosos não fazem, sabe? Eles não conseguem fazer isso, eles não podem fornecer isso. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

A resposta reflete sobre a relevância de incorporar teorias que ressoem com a diversidade de experiências dos jovens provenientes de diferentes partes do mundo. A educadora destaca a importância de conectar esses jovens com teorias que falem diretamente sobre quem são e as experiências únicas que trazem de suas origens diversas.

A referência da educadora à criação de "espelhos e reflexos" sugere a importância de oferecer representações e conceitos que sejam reflexivos das identidades e vivências dos estudantes. Nesse sentido, ressalta-se que representação, segundo Hall (2016, p. 15) é a produção de significado de conceitos em nossas mentes através da linguagem com o intuito de "[...] dizer algo significativo sobre, ou para representar, o mundo de forma significativa, para

⁴⁷ Latinx, latine e latin@, são neologismos gênero-neutro para se referir a pessoas de identidade étnica ou cultural latino-americana nos Estados Unidos

outras pessoas”. Ela argumenta que, ao negligenciar a diversidade de perspectivas e experiências, os estudantes poderiam sentir uma desconexão com o conteúdo discutido, tornando-os menos envolvidos e capazes de se identificarem com as teorias apresentadas.

Além disso, no exercício docente, “[...] os profissionais da educação acabam por criar representações que não somente dão a “ler” eles mesmos, mas ensinam a “ler” o mundo” (Amorim; Marques, 2021, p. 3). Ou seja, durante a prática pedagógica, os educadores desempenham o papel não só de proporcionar aos alunos uma visão de si mesmos, mas também de capacitar a compreensão do entorno, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e contextualmente conscientes.

Portugal destaca alguns autores que exercem uma profunda influência em sua prática docente. Sérgio Niza, de Portugal, e Paulo Freire, do Brasil, são mencionados como figuras significativas. Da América, Jay McTighe é citado, notadamente por suas contribuições nas áreas de *Understanding by Design*, uma estrutura educacional e uma abordagem para o desenvolvimento do currículo, e *Universal Design*, baseado em pesquisas nas ciências da aprendizagem, incluindo a neurociência cognitiva, que orienta o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem flexíveis e espaços de aprendizagem que podem acomodar diferenças individuais de aprendizagem. A educadora também menciona a diversidade de influências que tem de autores da área da neurociência. No entanto, destacando a conexão entre neurociência e o conceito de “*spiritual gap*” (lacuna espiritual), Bruce Lipton é mencionado como uma figura relevante.

Peru e Índia nutrem admiração e são influenciadas por autores que possuem uma certa proximidade emocional e afetiva com elas. No caso de Peru, por exemplo, sua inspiração é seu ex-orientador de mestrado e doutorado.

Meu ex-orientador Y, tem muitos artigos publicados, mas eu aprendi com ele e ele é uma pessoa muito ética. Então, eu... o jeito que aprendi de ser com os meus alunos é o jeito que ele me ensinou. Eu sigo o que ele faz, até em sala de aula, quando a gente não entendia, ele ia e explicava para mim. E o que aprendi muito com ele foi a ética. Você não pode fazer e falar para o aluno fazer ao contrário. Então você tem que ensinar o aluno. E a ética dele, ele sempre fala, você vem e conversa comigo, ele não falou mal de ninguém na frente dos outros. Então é isso que eu aprendi com ele, foi ensinamento. E sentar com o aluno, explicar para ele, passar todo o conhecimento. Eu tento passar tudo o que eu sei para ele. Então eu aprendi muito com ele [...] Eu aprendi também, ele falava assim pra mim ‘vá, faça isso’. E eu falava às vezes ‘como é que vou fazer?’. ‘Pesquisa primeiro e depois você volta e me traga como vai fazer’. Então, o que eu faço, vamos fazer, pesquise e você me explica depois como fazer. A mesma coisa com os meninos na graduação, por exemplo, eu deixo um problema, explico de um jeito, mas se eles fazem de

outro jeito, não tem nenhum problema é o que falo né? Eu aprendi isso, então você faça do seu jeito, não tem problema, então eu deixo eles. Então é o meu orientador que me ensinou, porque como eu não sou da parte da pedagogia, né? Então eu aprendi com ele como fazer as coisas e eu acho que aprendi e tá dando certo [...] Isso. Tanto eu e o meu esposo também teve o mesmo orientador e o mais engraçado agora na Sempesq, veio um amigo nosso que também foi formado pelo professor Y. Chamamos ele pra poder avaliar as apresentações dos meninos. Ele fazia as perguntas, depois de fazer as perguntas que nem a gente ‘olha, meninos’, para toda a sala, ‘vocês têm que fazer isso, e isso’. O mais engraçado é que as nossas alunas ‘professora, você tem algum outro amigo assim da época para vir para aqui? Porque todos tem o mesmo jeito de explicar, de perguntar’. Eu falei ‘é a formação?’. É a formação, mesmo orientador, né? A gente aprende. (Peru, 2019)

O depoimento da educadora destaca a influência significativa de seu ex-orientador na abordagem pedagógica empregada com seus alunos. Peru ressalta que o aprendizado que teve com ele vai além do conhecimento técnico, incluindo valores éticos e práticas pedagógicas. A abordagem de sentar-se com o aluno, explicar e compartilhar conhecimento destaca a importância da interação próxima e da mentoria individualizada.

A prática de encorajar os alunos a pesquisarem e apresentarem suas soluções, mesmo que diferentes da abordagem inicial, ilustra a valorização da autonomia e da diversidade de perspectivas na aprendizagem. A frase "faça do seu jeito, não tem problema" destaca a flexibilidade e a abertura para diferentes abordagens de resolução de problemas.

A influência do ex-orientador também se manifesta no esposo de Peru e em outros colegas, estabelecendo uma coerência na formação que é percebida inclusive por seus alunos. Estes identificam similaridades nas abordagens adotadas pelos profissionais que foram formados pelo mesmo orientador. O relato destaca a importância crucial da formação e orientação na construção de práticas pedagógicas consistentes e eficazes.

Os resultados obtidos nas pesquisas conduzidas por Lessard e Tardif (1996), Tardif e Lessard (2000) e Raymond et al. (1993) corroboram essa constatação, uma vez que os professores entrevistados nesses estudos mencionaram a influência significativa de seus antigos educadores na escolha da carreira e em suas abordagens de ensino. Essa influência se reflete claramente nas práticas desenvolvidas não apenas por Peru, mas também por seus colegas que compartilham a formação sob a orientação do mesmo educador.

Já Índia, curiosamente, não cita professores ou pesquisadores como autores que a influenciam. Ela afirma que quem inspiram sua prática são seus alunos e sua família.

Hoje se eu penso isso, é meu esposo e meus filhos, né? Porque é muito... eh... não é fácil imigrante. Principalmente na sistema educacional, né? Porque a

gente tem que ensinar, né? Então a primeira barreira é linguagem, né? A minha língua nativa é inglês e hindi. Hindi é a nativa e minha educação sempre foi em inglês, né? Inglês é muito diferente de português, ele nem é parecido. Então são várias barreiras. Mas tudo que eu faço hoje é porque eu adoro o que eu faço, né? E hoje eu tô aqui pra minha família, né? Então quem me inspira hoje são meus alunos, os brilhos no olhos dele, a felicidade. Então eu acredito que o que a gente tem a gente tem que passar pra outros. Então, o conhecimento que eu tenho eu tento passar pra meus alunos. E eles que são inspiradores para mim. (Índia, 2023)

Diante dos diversos significados da palavra “autor”, encontra-se: “Algo que dá origem a outra coisa; que é a causa de; agente”⁴⁸. Dessa forma, a família e os alunos da educadora seriam a causa e os agentes de suas escolhas e práticas pedagógicas. Conforme Tardif (2012), ao longo de sua trajetória de vida pessoal, é presumível que o professor internalize diversos conhecimentos, competências, crenças, valores, entre outros elementos. Esses componentes moldam sua personalidade e suas interações com os demais, sendo reativados e reaproveitados de maneira não reflexiva, mas com notável convicção, no exercício de sua profissão. Desta forma, a vida familiar e as relações familiares surgem como uma fonte de influência primordial, exercendo significativa modelagem na postura do professor em relação ao ensino.

A partir disso, percebe-se que a prática docente não se limita a ser apenas um objeto de estudo nas ciências da educação, mas também é uma atividade que incorpora uma variedade de saberes, os quais podem ser denominados como pedagógicos. Esses saberes pedagógicos, de acordo com Tardif (2012, p. 37), manifestam-se como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Sob essa perspectiva, compreende-se que o fazer docente do professor é moldado por cada momento vivenciado, cada pensamento e ato praticado por ele, exercendo um impacto direto em sua prática pedagógica. Tardif (2012, p. 297) sustenta que:

[...] os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

⁴⁸ Ver mais: <https://www.dicio.com.br/autores/>

Dessa forma, percebe-se a presença de diversas fontes de aquisição dos saberes dos professores que são empregados no desempenho da docência. Ao analisar as falas das educadoras em sintonia com os saberes categorizados por Tardif (2012)⁴⁹, o Quadro 7 apresenta quais saberes apresentam-se como mobilizados por elas em suas práticas como docentes, as fontes de aquisição e a maneira como são integrados no trabalho.

Quadro 9 – Classificação dos saberes das professoras imigrantes

Saberes	Fontes de aquisição	Modo de integração no trabalho docente
Saberes pessoais	A família, os relacionamentos, o ambiente em que vive, a cultura e os valores aprendidos no país de origem e a trajetória de vida.	Pelas vivências pessoais.
Saberes da formação escolar	As atitudes dos professores no país de origem ou nas sociedades inseridas.	Pela formação pré-profissionais.
Saberes da formação profissional	A formação acadêmica e os programas de formação de professores.	Pela formação profissional.
Saberes experienciais	A prática de ensino, a interação com os alunos, as experiências internacionais e a exposição a diferentes culturas.	Pelo exercício cotidiano da profissão.

Fonte: elaboração da autora (2024).

Com base neste quadro, destaca-se que os saberes pessoais, de formação escolar, de formação profissional e experienciais são conhecimentos fundamentais que as professoras incorporam em seu fazer docente. Percebe-se isto a partir do relato de Brasil sobre os saberes que influenciam suas práticas:

Muitos. Vivência, ensinar, qualquer coisa que a gente faça na vida. Nunca é só a educação formal. Tudo que você já sentiu, todos os seus relacionamentos na vida. Tudo isso. Porque nós estamos lidando com seres humanos, isso não é uma ciência exata. Essa questão é enorme. Não tem nada que eu aprendi na vida que não influencia minha prática como docente. (BRASIL, 2019)

A educadora destaca a abrangência dos saberes mobilizados em sua prática docente, indo além da educação formal. Ela enfatiza a importância das experiências de vida, vivências pessoais e relacionamentos como fontes fundamentais de conhecimento. Ela reconhece que lidar com seres humanos não se limita a uma ciência exata, indicando a complexidade e a

⁴⁹ Ver Quadro 6 na pág. 44

subjetividade inerentes ao ensino. A ênfase na influência de tudo que foi aprendido em sua vida destaca a integração de diversos saberes em sua prática pedagógica.

A análise das falas das educadoras revela uma presença dominante dos saberes pessoais e experienciais. No caso de Cuba, a educadora sustenta a ideia de Tardif (2012) de que os saberes se originam de diversas fontes, destacando os valores adquiridos no âmbito familiar, na sociedade e na cultura. Segundo autor, esses são considerados como saberes pessoais, adquiridos socialmente por meio da “[...] família, ambiente de vida, educação no ambiente lato, etc” (p. 63). Tais valores, conforme a percepção da educadora, exercem uma influência direta sobre suas práticas em sala de aula e nas relações com os alunos.

Ah, com certeza. Eu acho que os valores que a gente adquire dentro de sua casa, dentro da sociedade, que você se desenvolve, dentro da sua cultura, são fundamentais. Então, eles interferem na forma que você ministra a aula, na forma que você se relaciona com os alunos, na forma que você, digamos assim, estabelece essa relação interpessoal com o aluno. E o que é interessante para mim, é assim, como esses conhecimentos e esses valores também vão se transformando. Porque eu faço um comparativo quando eu comecei a dar aula da forma que eu me comportava, eu queria ser um pouco o professor que eu tive no meu país. Que é aquele professor super exigente, que exige o horário de chegar cedo, que fecha a porta e não deixa entrar, um professor extremamente rígido, eu fui no começo, porque eu reproduzi um pouco o que eu tinha de espelho da minha formação, do meu país, né? Mas depois eu fui saindo também para conhecer outras realidades, além da realidade aqui do Brasil, mas eu fui saindo para conhecer outras realidades em outros países. E eu acho que essa maneira de esses outros conhecimentos que eu adquiri fizeram que eu me transformasse. Então hoje eu sou uma pessoa mais... eu estou aqui para lhe ajudar, para lhe ajudar a encontrar o conhecimento, o caminho do conhecimento, mas a responsabilidade é sua. [...] mas sempre, sempre tem a base da formação da gente, que perante tudo é a responsabilidade sua pelo que você escolheu. E, enfim, pelo caminho que você vai trilhar até se formar. Então, com certeza, tudo isso, tanto os valores que você adquire enquanto criança, de família e dentro de sua sociedade, como todos os que você vai construindo ao longo das diferentes experiências que você tem na sua vida, com certeza interferem na sala de aula. (Cuba, 2023)

No seu relato, Cuba reconhece a transformação ao longo do tempo de seus conhecimentos e valores, os quais influenciaram significativamente sua forma de pensar e agir na prática pedagógica. Em consonância com esse entendimento, Tardif (2012, p. 14) afirma que o saber dos professores “[...] é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Portanto, ao longo da carreira profissional, os conhecimentos dos professores se desenvolvem progressivamente. Nesse processo, os educadores aprendem a

dominar o ambiente de trabalho, enquanto se inserem e internalizam práticas e normas que se tornam intrínsecas à sua prática.

A diversidade de experiências em contextos internacionais foi um fator influenciador significativo para a transformação de suas perspectivas educacionais. Inicialmente, a educadora replicava em sua prática o modelo rigoroso de professor que havia experimentado em seu país de origem. No entanto, ao explorar outras realidades em diferentes países, ela reconheceu a necessidade de adotar uma abordagem mais flexível.

Assim como aconteceu com Cuba, Índia também têm sua prática docente como um reflexo da riqueza de suas experiências internacionais e vivências culturais diversificadas, que transcende a formação acadêmica convencional.

Sociedades diferentes, por exemplo, o Japão. Maravilhoso, né? Ninguém engana ninguém. Todo mundo faz seu parte, né? É tão bonito essa sociedade, né? Eu aprendi tanto no Japão. Aí eu trago isso pra alunos, né? Alemanha é outra coisa, a Alemanha é Europa. Então é pegar carro é mudar, muita tradição, muita cultura. Não que o Japão não tem, mas dois Ocidental e Oriental, né? [...] Bem diferente. Estados Unidos maravilhoso, sem burocracia, gente. A vida é sem burocracia. A competição é aqui, mas muito dinheiro. Se você é trabalhador, vai ter uma vida boa, sem burocracia. Canadá muito internacional, muito cultural. Cada bairro é um estado diferente, um país diferente. Você pode ser brasileiro, tem samba, tem coxinha, você pode ser indiana, tem seu trabalho, tem sua vida. Então, é muito bonito. Na rua você escuta alemão, português, de tudo, né? Então é outra sociedade, né? Então é muito bom vivertudo isso, né? E isso faz você diferente. Eu me vejo diferente. Eu sou muito tolerante, muita paciência. Sem julgar ninguém, porque todos nós tem nossos negativos. Quem é que não erra? Vale a pena julgar amanhã, alguém? (Índia, 2023)

Além disso, a vida, para ela, é uma fonte valiosa de saberes, e essas experiências enriquecem não apenas sua visão de mundo, mas também a maneira como ela orienta e compartilha conhecimento com seus alunos. A educadora enfatiza que sua abordagem de ensino vai além dos livros. Ela compartilha não apenas conhecimento acadêmico, mas também lições de vida baseadas em suas próprias experiências.

Sim, sim, com certeza. Eu até que falo para meus alunos, não ficasó no estado de Sergipe. Vai lá, viaja, adquire conhecimentos porque é muito diferente. Várias coisas, né? A gente desenvolve empatia, tolerância e nossa cabeça abre. Hoje nada me assusta, né? Eu sou muito tolerante. Minha linha de pesquisa não é assim. Eu consigo ver muito grande. Eu consigo colocar tudo o que eu aprendi em vários lugares, né? Além de a aprendizagem científica, cultural, né? A lidar com várias situações, porque não é fácil viver em um país que não é seu. É muito difícil, muito desafiador, vamos dizer. É sair de zona de conforto, né? Então, hoje eu tenho muito adaptabilidade, muita flexibilidade.

Tudo tá ok para mim. Na... a gente tipo que não fica com medo de nada. Imagina, eu cresci na Índia, fui para Japão sete anos. Voltei para o Brasil um ano e meio, depois Alemanha, dois anos. Depois no Brasil, sete anos. Depois nos Estados Unidos, seis anos. Canadá, um ano. Então abre minha cabeça. Além de conhecer o mundo inteiro, há universidades diferentes e linhas de pensamento diferentes. E a gente sabe que diversidade é tudo. Então imagina uma pessoa que né... vai lugares diferentes, ver coisas diferentes. E eu sou, né? Eu sou muito positivo, né? Mas tudo isso é formação, não só acadêmica, mas sim a vida [...] Experiência, né? Eu não vejo negativo em ninguém. Eu não julgo ninguém. Eu levo vida muito positivo. Eu vivo presencial. Eu não penso, então, que se tenha feito isso. Eu não planejo minha vida há dois anos atrás. Eu nem planejo um mês depois. Eu vivo o presencial. Então, tudo isso é a experiência da vida. [...] minhas aulas também, eu falo também que não é só livro. Eu não li um livro, eu tô dando aula, eu tô levando minha vida para vocês e eu falo desse jeito até na aula. Então meus alunos até fala assim ‘professora, sua aula você ensina tanto a vida’. Eu falo ‘eu tenho que ensinar a vida também’. Sim, sim, essa é a prioridade, mas vida também. Então eu ensino hoje vida e isso é resultado de todas essas viagens, todas essas experiências, né? [...] Acho que tudo isso é experiência. E não só a formação acadêmica. (Índia, 2023)

Assim como Índia, Peru também carrega sua bagagem cultural para a sala de aula e na relação com os seus alunos. Essa bagagem cultural reflete-se na sua percepção sobre vestimenta adequada e a importância de respeitar formalidades em situações específicas, como entrevistas de emprego.

Eu percebi aqui, quando cheguei no Brasil, para falar a verdade, os meninos sempre as apresentações de short, chinelo, e é uma coisa que eu, no meu país, se você tinha uma apresentação, você ia de calça, formal. Tá, isso eu até falo. Os meninos iam de boné, eu falei ‘Não meninos. Você está... tudo bem em sala de aula, mas em uma apresentação importante vocês...’, aí eu falo, ‘Você fica lindo de boné, mas você fica mais bonitinho assim, então tira o boné’. Às vezes, quando eles apresentam os meninos encostados na parede, é uma coisa que não dá, né? Acho que a gente aprende, eu falo ‘Olha, não fica, a parede não vai cair’. Assim, eu tento brincar, né? Porque eu falo ‘Olha a tua formação, você vai sair daqui você vai pra um emprego, alguém vai fazer uma entrevista, você não vai saber como ir’. E isso me influenciou muito, e o respeito. Sempre o respeito que aprendi lá no Peru, né? O professor, o professor... fala que não tem para mim. Às vezes os meninos têm a confiança. Tudo bem, não tem problema. Mas sempre com respeito, né? Influenciou muito, eu acho que me influenciou muito esse jeito da gente ser. (Peru, 2023)

Em síntese, os saberes que orientam a prática docente da educadora incluem elementos culturais, normas de comportamento social e valores como respeito e formalidade. Sua capacidade de adaptar-se às diferentes realidades culturais e transmitir esses saberes aos alunos evidencia uma abordagem educacional sensível e culturalmente informada. O conhecimento

prático adquirido ao longo profissional de Peru, também destaca a mudança de paradigma em relação ao modelo autoritário que ela mesma vivenciou como estudante.

Com certeza, porque na nossa época a gente aprendeu que... assim você chegava na sala de aula, o professor mandava e você fazia. Então, aqui não. Com o dia a dia, com a internet, então a gente aprende. E o que eu aprendi? Por exemplo, tem alguma dúvida? Os meninos ficam às vezes no celular. Então aproveito isso. 'Olha vocês que estão no celular, pesquisem, faça a pesquisa'. É o que já estou começando a fazer é trabalhar com isso. Trabalho no celular. 'Olha, tem essa pergunta aqui'. Deixa um trabalho, um desafio às vezes, né? 'Vamos pesquisar'. Aproveitem que está com o celular. Então, o único jeito que a gente tem para fazer com os meninos, porque às vezes deixar 'não, você não pode. Deixa o celular'. Não adianta, eles já nascem com o celular. Então é o que eu estou aproveitando é isso, né? Está com celular? Vamos trabalhar todo mundo. Vamos. Às vezes faço em grupo, às vezes individual, e acho que já é a geração. Eles já sabem. Eles me acham tão bem que às vezes me faço uma pergunta 'olha, eu não sei a resposta, mas vamos pesquisar, vocês que estão ali, pesquisem'. Os meninos vão e já fazem. É o que eu estou aprendendo a fazer, porque antigamente eu não sabia como fazer. (Peru, 2023)

Ao observar que os alunos estão frequentemente utilizando celulares, a educadora adapta sua abordagem, propondo desafios e atividades de pesquisa que envolvem o uso dos dispositivos. Assim, a educadora utiliza do saber experiencial, originado a partir de sua prática cotidiana, para criar estratégias pedagógicas que dialogam diretamente com a geração atual.

Os saberes que influenciam a prática docente de Portugal vão além do conhecimento técnico, incorporando valores pessoais, conexões emocionais e a crença no potencial dos alunos. Esses elementos contribuem para uma abordagem educacional holística e impactante.

[...] eu acho que a conclusão é que não apenas ensinamos o que sabemos ou facilitamos que eles aprendam o que sabemos, mas acho que todos nós ensinamos o que somos, e sempre o que quer que esteja em nossos corações e mentes e com o que realmente nos importamos, aparece de muitas maneiras diferentes, energeticamente, em palavras, em ação. Portanto, acho que os professores precisam saber que ensinam, não importa o nível, e, no início, eu achava que tinha muito mais influência sobre os pequenos do que sobre os grandes, mas aprendi o contrário porquê no sistema americano eles têm a prática de enviar notas de agradecimento. Eles gostam de algo e mandam uma nota de agradecimento, e assim, pessoas que eu achava que nunca tocaria porque na sala de aula nunca falavam muito. Foi interessante, e sou muito grata por isso, com as cartas que recebi ao longo dos anos, é realmente interessante como todos nós influenciemos, mas é uma sensação boa quando sabemos, como seres humanos, que de fato o que fizemos fez a diferença. E me lembro de uma aluna em particular, ela era do Camboja, eu acho, uma história muito complicada e está há muitos anos... e ela veio para a Lesley. Eu fui a conselheira e ela tinha que me conhecer, e ela disse 'Eu não acho que posso fazer isso, não estou acostumada', eu disse 'Claro que você pode, basta

pensar grande. Ah, porque é muito difícil por que você não fala inglês. Sim, mas eu consegui, então se eu consegui você consegue'. Então aí chega, ela se forma e um mês depois ela marca um encontro, ela vem me ver, ela me traz rosas vermelhas e uma moldura com uma foto, e eu ainda tenho a moldura. [...] Porque eu ainda guardo essa, não sei por que não vi nenhuma moldura dessas, dizia assim, que era como eu costumava dizer '*Think Big*', e ela veio me trazer. Em uma altura em que eu havia complicações e, portanto, eu acho que aquilo que a gente realmente acredita e aquilo que nós somos, todos nós ensinamos o que nós somos, não só o que nós sabemos. (Portugal, 2019, tradução nossa)

Tal relato exemplifica o que Tardif (2012, p. 56) fala sobre o longo tempo de trabalho que faz com que a pessoa leve sua própria vida para o ensino:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.

Dessa forma, ao dedicar um longo tempo de serviço ao ensino, como no caso de Portugal, uma pessoa não apenas desempenha uma função, mas também constrói uma parte significativa de sua identidade por meio dessa atividade. Sua essência se molda pelas marcas deixadas ao longo de sua carreira, e sua existência passa a ser notavelmente definida por seu papel como educadora. Em resumo, ao longo do tempo, ela se transforma, tanto para si mesma quanto para os outros, em uma professora completa, incorporando sua cultura, ética, ideias, responsabilidades, interesses, e outros elementos característicos de sua atuação.

A fala de Peru, por exemplo, revela percepção da importância do trabalho que desempenha, especialmente no contexto social e de gênero. Ela destaca as desigualdades presentes na sociedade ainda marcada pelo machismo, ressaltando o papel da mulher não apenas no ambiente de trabalho fora de casa, mas também no lar.

Na verdade, tem sim. Porque a gente mulher, né? Infelizmente, nessa sociedade ainda machista. Porque se você vê de um lado, né? A mulher trabalha fora de casa, mas também você trabalha para os seus esposos em casa. É muito... eu que falo às vezes em sala de aula para os meninos, né? 'Gente vocês não desistam. Eu sei que às vezes é difícil, mas não desistam dos seus sonhos'. Porque diz 'Não, eu vou trancar professora porque está difícil'. Não vai, vai devagar, vai aos poucos, mas não desistam dos seus sonhos. É o que eu falo. Se você ver o laboratório, tem mais meninas que meninos, né? [...] Aí eu falo 'vocês não desistam dos seus sonhos'. Teve meninas que ficaram

grávidas. Falei ‘Tudo bem, vamos fazer até onde você puder. Mas você não pode parar’. Então, eu acho isso muito importante tanto para as mulheres quanto para os homens aprenderem a valorizar as mulheres, né? E demonstrar que somos capazes, iguais. Gente, a gente é igual. Eu tô aqui, meu esposo faz esse trabalho junto comigo. Nós somos capazes. É isso que eu pretendo demonstrar para os meninos. E eu acho que sim. Tem muita importância. Eu tenho muitas alunas minhas que são meninas. Uma está trabalhando na Holanda, ela fez graduação, fez mestrado, fez doutorado, e ela falava ‘professora, eu não sei o que fazer’. Para, você quer ir par lá, vá para Holanda. Você arrisca. Se você não se arriscar, não vai saber. Será que fiz certo? Ela tá lá na Holanda trabalhando. Tem outra menina que está na Bélgica também, trabalhando. E tem outras meninas aqui que já fizeram graduação, mestrado, doutorado e estão em São Paulo, com bolsa de pós-doutorado FAPESP. Então elas estão bem. Então, eu acho que sim. A gente ensina e eu acho que até chegamos a inspirar muitas meninas para conseguir o que elas têm. E eu sempre falo, não desistam dos seus sonhos. E você vê na área de Engenharia, tem poucas meninas. Tem mais meninos que meninas. Acho que... no mais são poucas meninas que se interessam. Só tem uma que fala ‘Ah, professora, às vezes eu quero desistir porque só tem menino’, eu falo ‘não, muito pelo contrário, você que está aqui, sei que tem que ser sempre tem que sair, qualquer dúvida pergunta’. Então, acho que sim. É um trabalho importante para a sociedade. Estamos formando professores, porque quem faz doutorado vai ser professor, né? E vão passar todo ensinamento que a gente passou pra eles. Os meninos que estão lá na Bélgica, tem já alunos nossos que são professores nas universidades federais. Então, aí ele sempre, né? Acho que eles devem passar o que a gente passa pra eles. Estamos formando professores, estamos formando pessoas, que é o mais importante. (Peru, 2023)

A educadora enfatiza a necessidade de valorizar e demonstrar a capacidade das mulheres, promovendo a igualdade de gênero. Dessa forma, a educadora assume um papel inspirador ao encorajar suas alunas a não desistirem de seus sonhos, mesmo diante das dificuldades. Ao incentivar suas alunas a arriscarem e superarem obstáculos, ela busca não apenas transmitir conhecimento técnico, mas também cultivar valores de perseverança e autoconfiança.

Portanto, através de seu relato, observa-se que a educadora percebe sim a importância do seu trabalho na formação não apenas de profissionais qualificados, mas também de indivíduos que contribuirão positivamente para a sociedade. Ela destaca o papel fundamental da educação na transformação de estudantes em futuros professores, que por sua vez repassarão os conhecimentos e valores adquiridos, criando um ciclo virtuoso de impacto social e formação de cidadãos engajados.

Cuba também observa a importância de seu trabalho como um espaço de construção coletiva e reflexão. Ela compartilha a sua experiência enfatizando a relevância de sua abordagem educacional, especialmente em contraste com cursos de saúde mais tecnicistas.

Nesse caso, nunca teve aqui alunos imigrantes. Aqui em Sergipe não teve, Macapá também não. Foi só colegas quando estava na pós-graduação. Mas assim, o que eu acho que eu tenho, eu dou na disciplina que para mim eu sou apaixonada pela saúde coletiva e pela saúde pública, porque ela é, como eu te falei, um espaço de construção coletiva e de reflexão. Então eu tento sempre... porque a enfermagem, a medicina, esses cursos da saúde, eles são bastante tecnicistas, não? Quando você entra em uma disciplina como Saúde da Mulher, Saúde do Adulto, você vai aprender, você vai ter conhecimentos teóricos e vai aprender procedimentos práticos para resolver um problema, não é? Mas a saúde pública e a saúde coletiva. Ela te permite uma reflexão e uma construção de algo mais que isso, que não é só resolver o problema da pessoa, se não é tentar também contribuir para coletividade, com a coletividade, para a construção de um processo de saúde conjunto. Então, o que eu sempre coloco para meus alunos é tentar construir pessoas que sejam críticas, que façam uma reflexão e que também eles entendam que eles podem mudar a realidade. Porque eles só criticam, eles só trazem problemas do que eles vivenciam no cotidiano do dia a dia, tanto da comunidade onde eles estão inseridos, como pessoas que vivem nela, como no uso das instituições de saúde quando eles precisam. Então é só crítica, crítica, crítica, crítica, mas não trazem soluções. Então, o que eu tento sempre é colocar para eles assim, primeiro vocês já fizeram o primeiro passo que detectaram o problema, agora vocês têm que ver como é que vocês vão solucionar esse problema e depois solucionar o problema, porque os caminhos existem. Existem os mecanismos reguladores, o controle social, a participação popular, que tudo isso pode contribuir para que você melhore o sistema. Existe, por outro lado, a disponibilidade deles quando saem da universidade com uma formação mais crítica, mais consciente de que eles podem melhorar o processo e que eles podem se candidatar para ser gestores. Então tem que ser um gestor consciente de qual é o problema, como pode se solucionar e ir lá e solucionar e não entrar na roda que todo mundo entra de que... da politização, às vezes do sistema de saúde, da máquina, que aqueles cargos comissionados, aquelas coisas que não resolvem nada. Então, em vez de entrar nisso, eles têm que entender que existem outros caminhos e que eles podem solucionar esses problemas. Só tem que ter a formação e a disponibilidade. Então eu tento trazer essa reflexão de que se tem problema, tem que mudar e quem pode mudar são eles, com conhecimento e com ação. (Cuba, 2023)

A educadora destaca a necessidade de desenvolver profissionais de saúde que não apenas compreendam as questões práticas e teóricas, mas que também se tornem agentes de mudança na sociedade. Ao apresentar aos alunos a ideia de que eles têm o poder de mudar a realidade por meio da formação crítica e da ação, a educadora busca inspirar uma geração de profissionais de saúde que não apenas compreendam as complexidades do sistema, mas que também se comprometam a transformá-lo positivamente. Sua abordagem enfatiza a importância da formação para uma prática consciente e da disponibilidade dos profissionais em se engajarem ativamente na resolução de problemas.

Quanto à percepção de Índia acerca do trabalho que desenvolve, ela compartilha sua crença de que o trabalho não deve ser encarado como uma obrigação, mas como algo realizado

por vontade própria e com prazer. Essa perspectiva reflete na sua própria dedicação, exemplificada pela rotina diária que abraça com entusiasmo. Ela incentiva os alunos a seguirem suas paixões, acreditando que o aprendizado é mais eficaz e gratificante quando impulsionado pelo interesse genuíno.

Eu espero que eu consigo passar alguma coisa, né? Eu também falo que felicidade é tudo no mundo, né? Então tem que ser feliz. Falo isso também para eles. ‘Vocês estão aqui. Vocês querem aprender, né? Não precisa ficar aqui se não quer aprender. Vocês têm que querer aprender. E faça uma coisa que você gosta, porque isso que vai levar você em frente. Não faça uma coisa por obrigação’. Eu não faço nada por obrigação. Eu estou aqui com você porque eu queria conversar com você e não por obrigação. Simone me com conversou comigo, mas eu poderia dizer ‘não, não tenho interesse’. Eu não faço nada por obrigação. Eu faço porque eu quero fazer. É isso que eu tento passar para todos. Faça porque você quer fazer. Então isso que o trabalho não é trabalho para mim. Eu chego aqui 06h30, termino tudo, zero pendências na vida porque eu gosto, né? Agora, se eu tô forçado, eu vou tentar só passar a hora. Eu tenho que fazer 40 horas aqui, né? Então tudo isso eu tento passar para meus alunos. Que eu tenho que passar um pouquinho de mim, né? Também eu falo que o conhecimento que vocês têm, você tem que passar para outros. Senão ele é perdido. Imagina se Einstein não falava, Darwin não falava nada para sociedade. A gente não sabia nada sobre isso. Então é conhecimento, tem que passar para o outro. Então, o que eu tenho, eu tenho que passar para a sociedade, pra evolução. Evolução é isso. Tudo o que você sabe você passa pra outros aprender e melhorar. É isso. Espero que responde [...] Eu respondi muita coisa, né? Mas, é tudo que eu falei, né? Principalmente com... eu tenho mais empatia, quando eu vejo pessoas que querem ir fora, eu sempre chamo. Até na graduação, alunos vem para mim e fala ‘professora, eu quero ir fora, como que eu começo?’. Então eu sento com eles e falo tudo isso. Nada é fácil, você tem que querer mesmo. Não pensa que você vai chegar num lugar e tudo vai ser pronto. É você que quer. Então vai correr atrás. Eu mostro como começar, como fazer, né? E mesmo jeito, se tem pessoas de fora que converso com eles, os primeiros anos é difícil, mas é. É porque você tem que provar. Eu demorei muito pra provar, até hoje eu provo, né? Porque você não é daqui, então você tem que ficar provando cada etapa. Quando eu cheguei, eu tinha que provar, não, eu consigo dar aula sim, porque não? Com certeza meu português não é ótimo, mas eu consigo, veja meus positivos além de aula eu posso trazer isso também, então eu fico provando toda hora. Hoje não, hoje eu falo todas com esse som, eu não preciso provar nada mais. Mas no começo, os primeiros dois anos, você tem que ficar provando sua diploma, não é daqui, né? Você vai fazer toda a revalidação, você tem que falar você fez mesmo esse curso? Então, muitos desafios, né? Então, para imigrantes, sempre que... tem uma menina que é de Peru, eu sentei com ela e conversei e aí, tá tudo bem, né? E conto minha história. Falo olha, não vai passar, né? Se alguém está indo para fora, faço o mesmo trabalho. Então, além de educação, ensino muito minha vida, né? Como uma patamar. Ó a gente consegue tudo, se a gente quer isso, eu falo para meus filhos. Tenho dois filhos, né? Meninos. Engraçado, meu filho quando tinha seis anos, a professora da escola ligou ‘Índia, aconteceu uma coisa tão diferente hoje na escola e tenho que contar. Eu tava conversando na sala, meninos pequenos, seis anos, né? De fazer alguma coisa. E Daniel...’ Daniel é meu filho. Levanta a mão e fala ‘minha mãe fala que eu consigo tudo. Eu só tenho que querer’. Então é tão bonito. Sim, sim, eu falo

isso. A gente consegue tudo. Não tem nada que a gente não consegue. Só tem que querer. [...] E tudo isso ninguém me ensinou, Hilary, veio da experiência, né? Então eu tento fazer tudo. Meu grupo hoje, né? As minhas alunas tem mestrado, doutorado, iniciação. Eu saio com menos porque eu acredito que não é só o relacionamento dentro. A gente sai, come junto, ri junto. Eu cozinho pra eles as vezes, né? Eu sempre falo que você tá comendo porque você quer. Tem alunos que entram que não dá certo. Nosso lugar não é aqui. Vai lá procurar seu lugar, né? Indiretamente eu tô falando pra você ‘vai lá buscar. Você não é apaixonado para trabalho que eu faço. Então vai lá buscar seu paixão’. Então eu faço tudo isso sem medo. Eu não faço nada errado. Então não tenho medo de nada. Faço o que eu gosto e faço com o maior prazer. É tudo isso que eu falo pra pessoas. E é isso. (Índia, 2023)

A educadora destaca a importância de transmitir o conhecimento adquirido para contribuir com a evolução da sociedade. Ao inspirar seus alunos a não apenas absorverem conhecimento, mas também a compartilharem seus aprendizados, ela promove um ciclo de aprendizado contínuo e contribuição para o avanço coletivo. Além disso, a educadora também aborda sua experiência como imigrante, compartilhando desafios e lições aprendidas ao longo de sua trajetória, transmitindo não apenas conhecimento acadêmico, mas também sabedoria prática.

Brasil, por sua vez, destaca que seu trabalho vai além do ensino convencional, concentrando-se em questionamentos essenciais sobre o significado de viver bem tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo.

De novo, eu acho que é uma pergunta que eu sempre faço. O que quer dizer viver bem para cada indivíduo e para sociedade? Qual é o limite, qual é a extensão, qual é a possibilidade de agência de liberdade que o ser humano tem? Qual é o relacionamento da escola pública com a democracia? Como a gente pode ter práticas democráticas? Mas com uma democracia mais radical, não uma democracia superficial. Eu acho que eu chego ao meu trabalho por essas questões. Eu acho que eu chego por essas questões muito básicas, que acho que tem a ver com o que a gente passa a vida, como humano dentro de uma sociedade, qual que é a educação sobre isso. E como eu já falei, eu acho que o sistema muitas vezes é brutal, eu acho que tem muita gente que está na educação, tem muito burocrata, muita gente que desliga o cérebro e quer fazer a listinha, fazer o *checkbox*, não quer pensar qual é o propósito da educação. Então eu acho que meu trabalho tem a levantar questionamentos assim. Não que eu tenha todas as respostas, mas eu não paro de fazer as perguntas. (Brasil, 2019)

Através do seu trabalho, a educadora procura explorar os limites, a extensão e a agência de liberdade que os seres humanos possuem em suas vidas, levantando questões filosóficas e práticas. Sua abordagem vai além da mera execução de tarefas burocráticas, instigando a reflexão sobre o propósito mais amplo da educação.

Dominicana relata que sua contribuição é no enfoque coletivo que se estende para além da academia, conectando-se com a comunidade e com os jovens envolvidos em seus projetos.

Como mencionei anteriormente, durante os séculos, os jovens são especialistas em suas vidas. É também uma pesquisa que faço com jovens. Somos coproprietários do processo de dados e pesquisa. E também informa a ação orientada por dados, ou seja, nós realmente trabalhamos duro para fazer mudanças educacionais, mudanças sociais. E acho que essa é a nossa contribuição. Então, eu nunca posso dizer “eu”, “X”, é sempre “nós”, “nosso”, coletivo. Ponto de vista, temos muito na academia. Para um coletivo, se estende para nós e para o nosso. O que é realmente diferente na academia [...]. Então, um dos grupos com que trabalho, está com esse projeto com jovens imigrantes. Eles vieram de diferentes países africanos e muitos da República Dominicana, ou Porto Rico. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

Seu trabalho é moldado por uma perspectiva que reconhece os jovens como especialistas de suas próprias vidas. Em resumo, o trabalho da educadora representa uma abordagem inclusiva, colaborativa e coletiva na pesquisa e prática educacional, onde o envolvimento ativo dos jovens como especialistas de suas próprias vidas é central para promover mudanças educacionais e sociais significativas.

Já o relato de Portugal, revela a percepção que tem sobre como sua longa carreira está dedicada à educação e à promoção de mudanças significativas na instituição onde trabalha. Ela enfatiza que, embora a maioria de seus alunos seja anglo-saxônicos, ela também realiza atividades independentes voltadas para pessoas de língua portuguesa e imigrantes.

Eu acho que a minha ação tem sido primariamente com os americanos. A verdade se diga, poucas pessoas imigrantes têm a possibilidade de ir à Lesley porque é muito caro, mas já lá estou há 36 anos. A maior parte das pessoas que tenho tido na aula são anglo-saxônicas e uma das razões que vou a ficar e nunca mudar de instituição é porque tenho autonomia de fazer eventos. Faço com pessoas de língua portuguesa, com imigrantes por minha conta. Enquanto que na minha ação profissional direta de docente quanto a nível de disciplinas primariamente as pessoas são tudo de língua inglesa, mas eu sinto que como [...] validar sempre quem era de fora e tinha a plena consciência que cada pessoa que chegasse à aula eu falava em inglês com a pronúncia estrangeira e no princípio fui bem testada. E no princípio vinham fazer perguntas para saber se eu realmente sabia, etc. (inaudível) e fazer perguntas foi realmente (inaudível) na sociedade americana o que eu acho que estou muito agradecida de ter vindo com 20 anos pra américa é que eu já tinha uma experiência (inaudível) que era fora dos Estados Unidos e que realmente me ajudou a fazer a ponte entre aquilo que é fora e aquilo que eles lá tem, por que é muito diferente ir pra lá e não vai com uma perspectiva de tantas pessoas que se sentem vítimas por que tiveram que migrar (inaudível) e sofreram várias vezes discriminação (inaudível) eu quando jovem até tive uma juventude muito alegre (inaudível) portanto eu acho que minha ação como docente... é engraçado como as coisas são, eu fui aprender a fazer marketing no programa

que era responsável e passei a perceber como passar a mesma mensagem na mesma perspectiva de um ambiente norte-americano e muito diferente quando eu fazia ações de formação que faz consultoria etc. Quem realmente é bilíngue, que imigrante tem uma realidade completamente diferente. E não percebi inicialmente. Estou a tentar a ver o ponto de vista em audiência e das coisas importantes em conexão, mas agora vejo nesse sentido eu apercebi-me aconteceu naturalmente de dar a mesma informação de uma maneira pra um grupo e de maneira diferente pra outro. Portanto acho que na minha influência (inaudível) uma das outras coisas que eu acho importante é encorajar as pessoas mais novas a viverem em plenitude com (inaudível) na profissão. E ver como mais mulheres vão para a universidade. A nível português temos pouca gente, a nível K-12 temos muita gente, a nível universitário temos muitos homens, mulheres temos muito poucas que são de carreira académica. Tem algumas pessoas que estão na universidade a projetos federais, mas que não está *academic status*, and *if you don't have academic status* não se progride na carreira. E portanto que faço [...] Eu tô muito agradecida por estar fazendo aqui o que estou fazendo agora (inaudível) por poder fazer aquilo que nunca tive a nível profissional. [...] portanto eu tive 15 anos na Lesley sozinha (inaudível) e comecei a realmente ver que tava a fazer a diferença pela maneira que... por que a gente precisa ser avaliado todos os semestres. Os comentários que faziam nas avaliações (inaudível) e eu me sentia bem, não sei explicar (inaudível) e eu acho que isso foi uma coisa que realmente me ajudou. [...], mas mesmo assim agora uma das coisas que eu tenho e posso fazer é, portanto, (inaudível) de agradecimento da sorte que eu tinha. Realmente procurar sempre fazer aos outros o que gostava que tivessem feito. (Portugal, 2019)

A abordagem da educadora é caracterizada por uma notável autonomia e proatividade, evidenciada pelo reconhecimento da importância de suas experiências internacionais anteriores. Essas vivências fora dos Estados Unidos não apenas contribuíram para a construção de pontes entre diferentes realidades, mas também enriqueceram suas práticas educacionais com uma perspectiva singular.

Portugal também destaca a relevância de encorajar mulheres a seguir carreiras académicas, atentando para as disparidades de gênero em diversos níveis educacionais. Além disso, a educadora ressalta seu papel ativo na promoção de melhorias na Universidade de Lesley, incluindo a defesa de suporte para alunos estrangeiros, exemplificado pela conscientização sobre a diversidade linguística e a criação de um ambiente mais inclusivo. A gratidão é um fio condutor em suas palavras, evidenciada pelo reconhecimento da sorte e oportunidade de impactar positivamente a vida de outros. A educadora expressa seu compromisso contínuo em promover ações construtivas, enfatizando a importância de retribuir e criar um ambiente que ela mesma teria apreciado encontrar ao longo de sua trajetória profissional.

Diante do exposto, ao realizar uma análise horizontal, destaca-se a relevância das experiências individuais das educadoras, abrangendo desde os desafios enfrentados enquanto

imigrantes até as trajetórias acadêmicas e profissionais que moldaram suas jornadas. Compreende-se, dessa forma, a singularidade de cada educadora em seus contextos migratórios culturalmente diversos, bem como as barreiras superadas ao integrarem-se aos sistemas educacionais locais.

A análise a partir do eixo vertical, por sua vez, conecta as trajetórias individuais ao modo como essas educadoras conduzem suas práticas docentes, sendo influenciadas por diversos autores e saberes. Observa-se, assim, a influência direta dessas fontes de conhecimento na forma como as educadoras desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Já a análise por meio do eixo transversal une todas essas experiências, influências e jornadas construídas ao longo do tempo, proporcionando uma visão abrangente do desenvolvimento profissional das educadoras. Suas práticas não são eventos isolados, mas sim o resultado de uma evolução contínua, permeada por aprendizados, influências e adaptações ao longo das diferentes fases de suas carreiras.

A interconexão entre os eixos destaca como as experiências migratórias e as trajetórias narradas contribuem para moldar a prática das educadoras. A compreensão profunda dessa interação permite não apenas a valorização das histórias de vida das educadoras, mas também a identificação de benefícios emergentes da inserção dessas educadoras para os cenários educacionais dos estados de Sergipe (BR) e Massachusetts (EU).

Embora cada narrativa expresse sua singularidade, é possível identificar elementos compartilhados entre elas, assim como diferenças que demonstram a diversidade de trajetórias e experiências vivenciadas pelas educadoras. Essa análise se manifesta de maneira elucidativa no Quadro 10, a seguir, fornecendo uma visão abrangente das semelhanças e diferenças presentes em seus relatos.

Quadro 10 – Aproximações e distanciamentos entre as narrativas das 6 docentes

Elementos analisados	SERGIPE			MASSACHUSETTS		
	Índia	Peru	Cuba	Brasil	Portugal	Dominicana
Razões para imigrar	Estudo e trabalho.	Estudo e trabalho.	Estudo e trabalho.	Condições financeiras	Guerra	Estudo e trabalho.
Área de formação	Engenharia Genética	Engenharia Química	Enfermagem	Educação	Educação	Educação

Inserção nas instituições locais	Indicação	Indicação	Redistribuição	Prática durante o Doutorado.	Convite para a direção do programa de formação de professores.	Lecionar na universidade.
Dificuldades enfrentadas	Comunicação e provar habilidades.	Comunicação e choque cultural.	Comunicação e relações interpessoais.	Choque cultural	Relações interpessoais	Não menciona
Prática docente	Promoção de um ciclo de aprendizado contínuo e coletivo.	Suporte individualizado e estímulo à colaboração.	Uso de métodos didáticos híbridos e integração das experiências dos alunos.	Promoção de uma educação democrática.	Reestruturação do currículo do curso e promoção da compreensão de diferenças culturais.	Inclusão dos alunos na pesquisa e no processo de aprendizagem de modo colaborativo.
Indivíduos/ Autores que influenciam	O esposo, os filhos e os alunos.	Ex-orientador	Paulo Freire (Educação), Paim e Mendes (Saúde Coletiva).	Paulo Freire (Educação), Vygotsky (Psicologia) e Ofelia García (Translanguaging).	Sérgio Niza e Paulo Freire (Educação), Jay McTighe (<i>Understanding by Design</i> e <i>Universal by Design</i>) e Bruce Lipton (Neurociência).	Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, Patricia Hill Collins, Cynthia Dillard (Estudiosas negras, feministas e/ou latinas).
Saberes mobilizados	Pessoais, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação escolar, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação escolar, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação escolar, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação profissional, experienciais

Fonte: elaboração da autora (2024).

Com base no Quadro 10, observa-se que as narrativas das educadoras revelam tanto semelhanças quanto diferenças em relação às razões para imigrar, áreas de formação, inserção na nova sociedade, dificuldades enfrentadas, prática docente, indivíduos/autores que influenciam sua prática e saberes mobilizados durante a ação docente.

Em relação às razões para imigrar, o estudo e o trabalho foram motivos comuns para a maioria das educadoras, principalmente as residentes de Sergipe. No entanto, as circunstâncias financeiras e de guerra também influenciaram a decisão de imigrar para algumas, como nos casos de Brasil e Portugal.

No que diz respeito à formação acadêmica, é evidente que, embora todas as profissionais atuem no âmbito da docência, estas possuem distintas áreas de especialização. Apenas as

educadoras de Massachusetts possuem formação em Educação, enquanto as de Sergipe possuem formação em Engenharia e Saúde, não possuindo qualquer formação de base na área da educação entre elas.

Sobre a inserção na nova sociedade, observa-se uma variedade de processos. Somente Índia e Peru se inseriram em um contexto semelhante, a partir da indicação de amigos ou professores. As dificuldades enfrentadas incluíram principalmente questões de comunicação, ao falar a língua portuguesa, fato compartilhado somente entre as professoras de Sergipe. Já sobre o choque cultural, duas relatam terem desafios na adaptação. Outra dificuldade compartilhada entre duas das educadoras em diferentes localidades, Cuba e Portugal, foi a dificuldade em lidar com as relações interpessoais no trabalho.

Com relação à prática docente, todas as educadoras demonstraram um compromisso significativo com a promoção de uma educação inclusiva, participativa e centrada no aluno. Isso foi evidenciado pelo uso de métodos didáticos inovadores e pela integração das experiências dos alunos no processo de aprendizagem. Nota-se, portanto, que mesmo as educadoras de Sergipe, que não possuem formação específica na área de Educação, compartilham das mesmas ideias e valores em relação a essa abordagem educacional.

No tocante aos autores que influenciam suas práticas, observa-se que Paulo Freire foi citado em algumas das narrativas, tanto de professoras de Sergipe quanto de Massachusetts, sendo possível perceber que o educador brasileiro é reconhecido não somente em contexto nacional, mas também internacional. As educadoras também citam outros autores relevantes para as áreas em que trabalham. Além disso, observa-se que duas das educadoras de Sergipe tiveram resposta diferente das demais, citando a família, alunos e orientador como fontes de inspiração.

Por fim, os saberes mobilizados pelas educadoras, embasados em Tardif (2012), resultaram de uma mescla de experiências pessoais, formação acadêmica e prática profissional, enriquecendo suas abordagens pedagógicas. Todas demonstraram que esses conhecimentos são construídos ao longo do tempo e que os aplicam em suas práticas docentes.

Portanto, embora cada educadora trilhe um caminho único, a análise desses elementos de convergência e divergência evidencia como suas jornadas e práticas se assemelham, mesmo em diferentes contextos culturais e geográficos. Além disso, destacam a eficácia de suas práticas, as quais podem ser adaptadas e aplicadas em diversos contextos educacionais, independentemente da localização geográfica.

Nesse sentido, ao aprofundar a compreensão sobre como a educação desempenha um papel vital não apenas no contexto acadêmico e profissional, mas também na formação de indivíduos para a vida, é possível verificar o que pensam as educadoras sobre a importância dos trabalhos que desenvolvem para a sociedade em que estão inseridas, especialmente para os seus alunos.

Os relatos das educadoras reforçam o pressuposto deste estudo, que postula que a presença e as experiências dos professores estrangeiros desempenham um papel crucial no enriquecimento das percepções culturais daqueles ao seu redor. Desse modo, as educadoras assumem a responsabilidade de impactar a sociedade não apenas daqueles diretamente vinculados a elas, mas também de maneira mais abrangente, gerando efeitos em cascata. Conforme enfatizado por Elias (1994, p. 35), a sociedade pode ser comparada a uma “rede de tecido” e

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca.

A metáfora empregada por Elias (1994), destaca a complexidade e interdependência da sociedade, onde a compreensão plena não pode ser alcançada ao isolar elementos individuais, mas sim ao considerar as relações e conexões entre eles. A ideia central é que o todo é mais do que a simples soma de suas partes, enfatizando a importância das interações sociais para a compreensão da dinâmica social.

No âmbito educacional, torna-se evidente que cada educadora assume a responsabilidade de influenciar positivamente a vida de outras pessoas, demandando uma compreensão plena de seu papel na sociedade. Nesse contexto, destaca-se a relevância do educador incorporar em sua prática pedagógica toda a sua trajetória de vida, experiências e vivências. Essa integração enriquece as interações entre professor e aluno, potencializando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a sala de aula se torna um espaço enriquecido por bagagens diversas, onde a troca de conhecimentos e experiências contribui para uma educação mais completa e significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as reflexões apresentadas, este estudo proporciona uma visão abrangente e significativa sobre a interseção entre Educação e Imigração. A Educação, em sua amplitude, representa um processo multifacetado que transcende a mera absorção de conteúdo teórico, envolvendo também a promoção de habilidades, valores, atitudes e comportamentos essenciais para a completa formação dos sujeitos. Por outro lado, a imigração diz respeito ao movimento de pessoas, grupos ou até mesmo comunidades inteiras, sendo um fenômeno de grande impacto social, econômico e cultural.

Nesse sentido, o estudo conjunto entre educação e imigração oferece percepções valiosas para a construção de sociedades mais justas, equitativas e acolhedoras. Como professora, vejo esse trabalho como uma contribuição significativa para o entendimento das complexidades envolvidas na prática educativa de profissionais imigrantes e suas influências na formação dos alunos.

No que diz respeito ao objetivo geral desta pesquisa, que foi compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, através da abordagem do Estudo de Caso Comparado (ECC), como a inserção de educadoras imigrantes nos sistemas de ensino superior em Sergipe (BR) e em Massachusetts (EU) pode contribuir para a formação de indivíduos na sociedade em que estão inseridas, conclui-se que o uso desta abordagem ajudou a conhecer esse fenômeno por diferentes perspectivas, suscitando, assim, reflexões essenciais sobre a influência e relevância dessas educadoras nos locais em que se inserem e desenvolvem seus trabalhos.

Além disso, a comparação realizada através das narrativas de seis educadoras imigrantes, sendo três sediadas em Sergipe e outras três em Massachusetts, possibilitou validar o pressuposto estabelecido para este estudo, comprovando que a presença e as experiências dessas educadoras desempenham um papel fundamental no enriquecimento das percepções culturais dos indivíduos ao seu redor.

Por meio de uma análise horizontal, vertical e transversal, pode-se compreender como as experiências migratórias e trajetórias individuais moldam as práticas das educadoras. O enfoque na interdependência entre elas, não apenas como indivíduos que atravessaram fronteiras, mas como agentes fundamentais na transformação dos ambientes educacionais, destaca-se como uma contribuição relevante desta pesquisa.

No entanto, para chegar à validação do pressuposto, fez-se necessário responder à questão norteadora estabelecida para este estudo, a qual buscou compreender de que maneira

aspectos relacionados à origem, contexto migratório, formação acadêmica, influências epistemológicas, bem como trajetórias pessoais e profissionais, se manifestam na prática educativa das professoras.

Dessa maneira, em consonância com os objetivos específicos, as narrativas das educadoras ofereceram informações valiosas sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Seus relatos revelaram jornadas marcadas por motivações similares e distintas que as levaram à imigração, bem como pelas dificuldades inerentes ao processo de adaptação a uma nova sociedade e cultura, experiência compartilhada por todas elas de alguma forma. Nesse contexto, emergem vivências enriquecedoras, aprendizados significativos e momentos de superação que permeiam suas vidas.

Com base no referencial teórico, foi possível alcançar outro objetivo específico, que buscou identificar os saberes que influenciam e são mobilizados pelas educadoras no exercício da profissão. Ao explorar como as trajetórias pessoais e profissionais delas impactam sua prática, constata-se a influência profunda dessas experiências em suas abordagens pedagógicas e interações com os alunos, validando, assim, os diversos saberes que compõem o fazer docente.

Na tentativa de verificar as percepções das educadoras sobre a importância de seus trabalhos para a sociedade, especialmente para os seus alunos, suas falas evidenciaram o impacto de suas atuações no processo de formação integral deles. Esse resultado não apenas enriquece o entendimento sobre o papel do educador, mas também ressalta a importância de reconhecer e valorizar os múltiplos aspectos envolvidos no trabalho educativo, que vai muito além da transmissão de conteúdos acadêmicos. Considerando as conclusões deste estudo, torna-se evidente que as vivências e trajetórias das educadoras, integradas de maneira consciente na prática pedagógica, proporcionam uma troca de saberes e experiências que potencializa o ambiente educacional.

Com relação às dificuldades encontradas no desenvolvimento desta pesquisa, nota-se a escassez de estudos que investiguem os professores imigrantes e suas práticas, especialmente em âmbito nacional. Isso ressalta a necessidade de promover mais pesquisas que abordem essa temática. Nesse contexto, destaca-se a importância deste estudo, que possibilita uma análise mais abrangente e aprofundada. No entanto, devido à vasta gama de informações presentes nas narrativas, alguns aspectos não puderam ser explorados nesta dissertação. Por exemplo, seria relevante investigar como as professoras de Sergipe incorporaram elementos e conhecimentos pedagógicos em suas práticas, mesmo sem terem realizado cursos na área da Educação.

Ademais, ao adotar o método de Educação Comparada, abre-se espaço para identificar elementos que possam orientar, fortalecer e até mesmo reformular práticas educacionais, embasadas nas experiências das partes envolvidas. Essa abordagem não apenas enriquece o entendimento sobre as diferentes realidades educacionais, mas também proporciona informações valiosas para o aprimoramento contínuo da educação, considerando as diversas perspectivas e vivências dos atores educacionais.

Portanto, a compreensão mais aprofundada da atuação das educadoras imigrantes e seus impactos positivos na formação de indivíduos, aponta para a necessidade de valorizar as práticas dessas profissionais por meio de mais estudos e pesquisas nesta área, pois, suas contribuições transcendem o aspecto puramente acadêmico, estendendo-se para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade globalizada.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P.; Biajone, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281–295, 2007.
- Alves, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263–280, 2007.
- Amorim, Simone; Marques, Hilary. Educadoras imigrantes em Massachusetts (EUA): trajetória, saberes e práticas docentes. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/15179>>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Bastos, Ícaro F. **O papel das inteligências social e emocional e dos pensamentos crítico e sistêmico no desenvolvimento de um indivíduo autônomo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes. Aracaju, p. 47. 2021.
- Bartlett, Lesley; Vavrus, Frances. Comparative Case Studies. **Educação e realidade**, v. 42, n. 3, p. 899–920, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623668636>>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Blanco, Marta Y. **Testimonio as Pedagogy of Disruption**: Central American Teachers Engagement with Youth Testimonios about Immigration and the Effects of American Empire. 2022. Dissertation (Doctor of Philosophy) - Columbia University. New York, p. 99. 2022.
- Brasil. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2022.
- Brasil. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2022**. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf)>.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Brasil. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13445.htm>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Brasil. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Brasília, DF: Presidência da República. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Cavalcanti, L.; Oliveira, T.; Macedo, M. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

Chartier, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

Creswell, Jonh W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2010.

++

Dillenbourg, Pierre. What do you mean by collaborative learning? In: **Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, pp.1-19, 1999.

Eagleton, Terry. **A Ideia de Cultura**. 1. ed. Lisboa: Temas e Debates — Actividades Editoriais, 2003. ISBN 972-759-511-1. Disponível em: <<https://culturasantanna.files.wordpress.com/2015/03/a-ideia-de-cultura-terry-eagleton.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Elias, Norbet; Scotson, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Elias, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

Figueiredo, Luiz O.; Zanelatto, João H. Legislação e políticas públicas voltadas à imigração no Brasil. **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, v. 8, n. 2, p. 252–274, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.15175/1984-2503-20168203>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Garcia, Rosana I. D. **Translinguando sentidos autoetnográficos críticos como professora imigrante venezuelana da perspectiva decolonial**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, p. 114. 2022.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Haas, H. de; Castles, S.; Miller, M. J. **The age of migration**: International Population Movements in the Modern World. 6. ed. Londres: Red Globe Press, 2020.

Hall, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

Held, D.; McGrew, A.; Goldblatt, D.; Perraton, J. (1999). **Contents and Introduction in Global Transformations**: Politics, Economics and Culture. Stanford: Stanford University Press, 1-31.

International Labour Organization. **Global Estimates on International Migrant Workers – Results and Methodology**. Geneva: ILO, 2021. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/topics/labour-migration/publications/WCMS_808935/lang--pt/index.htm> Acesso em: 06 nov. 2022.

Kreutz, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 347-370, 2000.

Krueger-Henney, Patricia; Ruglis, Jessica. PAR is a way of life: Participatory action research as core re-training for fugitive research praxis. **Educational Philosophy and Theory**, v. 52, n. 9, p. 961–972, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1762569>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

McDevitt, Seung Eun. **Border lives**: exploring the experiences of immigrant teachers teaching and caring for young immigrant children and families. 2018. Dissertation (Doctor of Education) - Columbia University. New York, p. 105, 2018.

Neto, Póvoa; Ferreira, A. P. Introdução. In: **Cruzando Fronteiras Disciplinares**: um panorama dos estudos migratórios. Rio de Janeiro: Revan, pp. 9-16, 2005.

Novaes, Marcos B.; Gil, Antônio C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, p. 134–160, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-69712009000100007>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Nóvoa, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2000.

Organização Internacional para Migrações. **Mundo registrou cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no ano passado**. ONU News, 2021. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/12/1772272>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

Organização Internacional para Migrações. **Número de migrantes internacionais no mundo chega a 272 milhões**. ONU News, Brasil, p. 1-2, 27 nov. 2019. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2019/11/1696031>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

Pimenta, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Pinto, Manoela B. **Educação bilíngue em língua inglesa sob perspectiva comparada**: Sergipe e Massachusetts. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes. Aracaju, p. 27. 2021.

Pizzol, Erika. et al. Perspectiva de imigrantes sobre a integração pessoal e familiar na sociedade brasileira. **Texto & contexto enfermagem**, v. 32, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2022-0226pt>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

United Nations Development Programme (UNDP). **Human Development Report 1999: Globalization with a Human Face**. New York: Oxford University Press, 1999. Disponível em: <<https://reliefweb.int/report/world/human-development-report-1999-globalization>>.

human-

face?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwztOwBhD7ARIsAPDKnkCndL77LnLXHfjuzbcXXm6RhGsfCYBWSot4WxNa2_3RSK8-gPeVfTQaAvYhEALw_wcB>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Rabadi-raol, Ayesha. **But what if you just listened to the experience of an immigrant teacher?**”: learning from immigrant/transnational teachers of color in early childhood teacher education. 2020. Dissertation (Doctor of Education) - Columbia University. New York, p. 193, 2020.

Ramacciotti, Angélica. **Por que Paulo Freire é tão importante?** Blog da Letrinhas. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/6133/por-que-paulo-freire-e-tao-importante>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Silva, Renata O. **A língua portuguesa no processo de construção de identidade do professor imigrante de língua estrangeira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, p. 12, 2014.

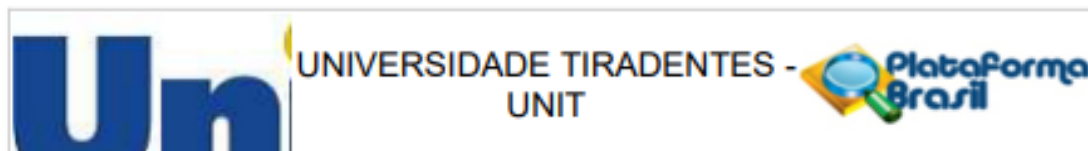
Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

Tardif, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551–571, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Yang, M. The American Dream: Immigration and Formation of Cultural Identity in the United States. **Diálogos**, v. 24, n. 1, p. 178-201, 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A trajetória profissional de educadoras imigrantes em Massachusetts e em Sergipe

Pesquisador: SIMONE SILVEIRA AMORIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90380318.5.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.672.688

Apresentação do Projeto:

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2170889_E1.pdf

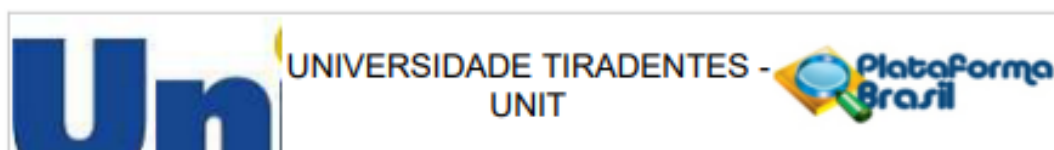
Desenho:

A pesquisa será iniciada com o Levantamento e leitura da bibliografia existente sobre o tema. Realizar-se-á Coleta de dados - durante o período de execução, selecionaremos instituições de ensino superior de ensino público (University of Massachusetts – Boston) e particular na área de Boston que tenha forte tradição na formação de professores, fornecendo ao estado um número significativo de educadores. Assim, identificaremos profissionais imigrantes que ensinem nelas. Da mesma maneira identificaremos profissional que exerça função em departamento educacional, ou similar, do estado de Massachusetts e que possua uma significativa inserção educacional, tendo sido formado (ou que esteja em processo de formação) em uma das instituições de ensino superior previamente identificadas para a pesquisa. Em Sergipe, a pesquisa se dará em instituições similares, sendo nela identificados docentes que sejam de origem estrangeira, e que estejam exercendo a profissão docente. A metodologia utilizada neste estudo se caracteriza como pesquisa documental, biográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Como técnica de pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas.

Resumo:

Este projeto tem como proposta analisar a trajetória profissional de três educadores imigrantes no estado de Massachusetts (EUA) e 3 no estado de Sergipe a fim de identificar as contribuições

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



Continuação do Parecer: 6.672.688

advindas da inserção deles no sistema educacional, tendo em vista os saberes e práticas docentes necessários para exercer a profissão. Esta pesquisa se justifica pelo fato de que o contexto educacional do estado de Massachusetts é

profundamente marcado pela convergência de muitos imigrantes de diversas partes do mundo que se instalam nele, especialmente brasileiros, provocando questões de justiça e igualdade de oportunidade. Em Sergipe, registra-se um aumento significativo de imigrantes, sendo igualmente necessário identificar suas contribuições. Assim, percebe-se a importância de haver educadores imigrantes envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem de indivíduos de nacionalidades distintas. Portanto, questiona-se: de que maneira, efetivamente, estudantes de origens diversas e americanos se beneficiam, em termos de formação educacional e profissional, por serem ensinados e orientados para se inserirem na sociedade americana, por educadoras advindas de outras nacionalidades? Tendo como perspectiva a história da profissão docente, as educadoras serão identificadas em três instituições, em Massachusetts, voltadas para a educação: duas instituições de ensino superior (uma particular e outra pública) e uma instituição educativa ligada ao poder público, sendo responsável por organizar as questões educacionais. Serão identificadas profissionais que tenham origem portuguesa, brasileira e da América Latina, que originalmente falem português de Portugal e do Brasil e espanhol, além de, no caso de Sergipe, sejam de outra nacionalidade, mas que se comuniquem também em inglês, observando-se os laços culturais entre elas. A

pesquisa aqui proposta baseia-se nos conceitos de representação de Hall (2013), saberes docentes de Tardif (2014), sociedade e indivíduo de Elias (1994) e biografia de Bastos (2002). Pretende-se, com este projeto, contribuir para a compreensão de aspectos educacionais que ligam de maneira tão profunda nações, povos, indivíduos, sujeitos da educação e suas práticas educativas, na perspectiva de que a educação é a ferramenta

de união, pois possui a capacidade de formar seres humanos capazes de viver em sociedade de maneira a contribuir para o desenvolvimento dela, não importando onde estejam. Ressalta-se que vivemos em um mundo onde as distâncias diminuem cada vez mais, onde é preciso possibilitar entendimento, compreensão, justiça e trabalho para todos, não importando a origem, raça, cor, língua que fale, sotaque, concedendo o direito à

dignidade humana. Os resultados da pesquisa serão apresentados em formato de publicações científicas como artigos (periódicos e anais de eventos) e/ou capítulo de livros.

Hipótese:

Tem-se como pressuposto a importância da preservação da memória da profissão docente através

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



Continuação do Parecer: 6.672.688

da compreensão de aspectos da profissão, conforme Nóvoa (1987), que entende ser ela marcada como estatuto social e econômico. Portanto, a origem geográfica e cultural, a trajetória de formação e inserção na profissão, assim como as perspectivas educacionais dos educadores imigrantes em Massachusetts contribuem para a

formação de um cidadão apto a compreender aspectos que seriam, a princípio, negligenciados por professores nativos, interferindo de maneira significativa para a formação social, humana e profissional dos indivíduos que, em algum momento, estiveram sob sua responsabilidade, contribuindo para a formação educacional deles.

Metodologia Proposta:

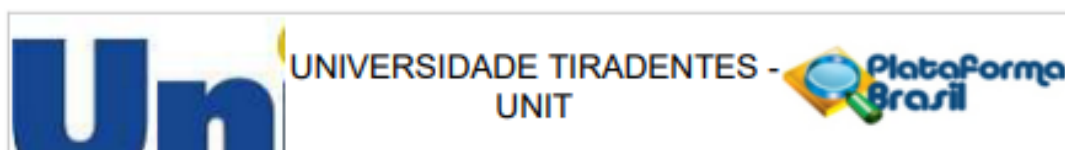
Para atingir os objetivos propostos, a metodologia utilizada neste estudo se caracteriza como pesquisa documental, biográfica e de campo, com abordagem qualitativa, estando inserida no campo da Educação Comparada. Como técnica de pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas. Esta técnica por si só não pode explicar um fenômeno social, mas possibilita, no entanto, que pesquisadores compreendam o contexto sociocultural estudado, bem como observem as percepções dos que vivenciaram os fatos relacionados com a trajetória profissional dos sujeitos, objetos desta pesquisa. Creswell (2010, p. 213) considera a entrevista como um dos tipos de coleta de dados, subdividindo em entrevista face a face; por telefone; grupo focal – o pesquisador entrevista os participantes em grupo; entrevista por e-mail. Através delas os participantes podem fornecer informações históricas e controlar a linha do questionamento. No entanto, há limitações, pois proporciona informações indiretas,

filtradas pelos pontos de vista dos entrevistados. Pretende-se, nesta pesquisa, realizar as entrevistas face a face, com gravação de voz e/ou imagem, ou utilizar aplicativo WebEx que permite a realização da entrevista à distância, assim como a gravação de voz e/ou imagem, de acordo com a disponibilidade e escolha das pessoas entrevistadas. As entrevistas serão transcritas e realizadas na língua à escolha do participante.

Assim, a

pesquisa propõe realizar: 1. Levantamento e leitura da bibliografia existente sobre o tema; 2. Identificação das três instituições, em Massachusetts, voltadas para a educação: duas de ensino superior (uma particular e outra pública) e uma instituição educativa ligada ao poder público, sendo responsável por organizar as questões educacionais, especialmente no que diz respeito aos filhos de imigrantes inseridos no sistema educacional. Os critérios de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) terão como base a localização, estando na área de Boston e seu entorno, que tenham forte tradição na formação de

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



Continuação do Parecer: 6.672.688

professores, fornecendo ao estado um número significativo de educadores. Os mesmos critérios serão utilizados para a realização da pesquisa em Sergipe; 3. Identificação de profissionais imigrantes que ensinem nas IES na área de

educação nas respectivas páginas institucionais na internet, formando novos profissionais, que sejam de origem portuguesa, brasileira e da América Latina, ou outra que seja identificada, que originalmente falem português de Portugal e do Brasil, espanhol, ou inglês (em Sergipe). Da mesma maneira, identificar-se-á profissional que exerça função em departamento educacional, através das páginas institucionais na internet, ou similar, do estado de Massachusetts e que possua uma significativa inserção educacional, tendo sido formado (ou que esteja em processo de formação) em uma das instituições de ensino superior previamente identificadas para a pesquisa. Em Sergipe, serão selecionados profissionais de qualquer nacionalidade, que se comuniquem, inclusive, em inglês; 4. Entrevistas semiestruturadas com os participantes já identificados e selecionados. Eles serão convidados a participar sendo suas respostas analisadas com base no referencial teórico proposto neste projeto. As perguntas serão 5, com seus desdobramentos, a saber: 1. Qual sua origem e contexto em que veio para Massachusetts/Sergipe? 2. Qual a sua formação acadêmica e como ocorreu sua inserção no sistema educacional de Massachusetts/Sergipe? 3. Descreva como se dá sua prática docente/profissional no trabalho que

desenvolve, os autores que são mais significativos e que inspiram o seu fazer docente? 4. Você diria que existem saberes, além dos formais, que têm alguma influência na sua prática docente? 5. O que representa o seu trabalho para a sociedade, especialmente quanto à formação de imigrantes e de americanos/brasileiros, no estado de Massachusetts/Sergipe?

Critério de Inclusão:

Tem-se como critério de inclusão à pesquisa, profissionais imigrantes que ensinem nas IES na área de educação, formando novos profissionais, que sejam de origem portuguesa, brasileira e da América Latina, que originalmente falem português de Portugal e do Brasil, assim como espanhol, e no caso de Sergipe, de qualquer nacionalidade. Da mesma maneira, incluir-se-á profissional que exerça função em departamento educacional, ou

similar, do estado de Massachusetts e de Sergipe, e que possua uma significativa inserção educacional, tendo sido formado (ou que esteja em processo de formação) em uma das instituições de ensino superior previamente identificadas para a pesquisa.

Critério de Exclusão:

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo	
Bairro: Bairro Farolândia	CEP: 49.032-490
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128	Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br



Continuação do Parecer: 6.672.688

Ter-se-á como critério de exclusão profissionais ligados à educação que não estejam efetivamente inseridos em Instituições de Ensino Superior de formação de professores, assim como em departamento educacional, ou similar, no caso do estado de Massachusetts, que não sejam primeira ou segunda geração de imigrantes e que realizem atividades não ligadas diretamente à educação nas suas respectivas instituições.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a trajetória profissional de três educadores imigrantes no estado de Massachusetts (EUA) e 3 no estado de Sergipe (BR) a fim de identificar as contribuições advindas da inserção deles no sistema educacional, tendo em vista os saberes e práticas docentes necessários para exercer a profissão.

Objetivo Secundário:

- Identificar e entrevistar três educadores inseridos no sistema educacional de Massachusetts e três em Sergipe;
- Analisar a trajetória profissional de cada um dos educadores, assim como os tipos de práticas e saberes por eles utilizados em seu fazer pedagógico;
- Compreender a relação entre ensino, professores, sociedade e Estado, em contexto internacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa confere risco de desconforto por se tratar de tema pouco discutido, por ocupar o tempo dedicado a outros afazeres e pela gravação de voz/imagem, o qual poderá ser atenuado ou compensado pela garantia do sigilo e de ambiente adequado para a coleta de dados. Como a participação na pesquisa será voluntária, o participante não receberá gratificação financeira alguma para se envolver com as propostas do trabalho.

Entretanto, caso venha a ocorrer alguma despesa provocada pela pesquisa, ele terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Ele também poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento, sendo substituído por profissional com perfil semelhante ao do que se retirou da pesquisa.

Benefícios:

Tem como oferta de benefício direto, o compromisso da pesquisadora em devolver os resultados da pesquisa, de forma acessível ao entendimento dos pesquisados, para lhes proporcionar a oportunidade de reflexão e aprendizado sobre o tema abordado. Nesse sentido, destacamos que

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



Continuação do Parecer: 6.672.688

os resultados da pesquisa compensam os riscos que eventualmente possam acontecer. Como a participação será voluntária, o participante receberá nenhuma gratificação financeira para se envolver com as propostas do trabalho. Entretanto, terá total acesso aos resultados a qualquer tempo e, caso venha a ocorrer alguma despesa, ele terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos durante a realização da pesquisa. Ele também poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para a emenda deste projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer "PENDENTE", o pesquisador terá um prazo de 30 dias para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



Continuação do Parecer: 6.672.688

prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_217088_9_E1.pdf	03/07/2023 16:01:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_v2023.pdf	03/07/2023 15:59:08	SIMONE SILVEIRA AMORIM	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_imigrantes.pdf	03/07/2023 15:57:40	SIMONE SILVEIRA AMORIM	Aceito
Outros	infrav1_v2018.pdf	20/04/2018 07:52:30	SIMONE SILVEIRA AMORIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao_v1_2018.pdf	20/04/2018 07:42:05	SIMONE SILVEIRA AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v1_v2018.doc	20/04/2018 07:41:29	SIMONE SILVEIRA AMORIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 27 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2128 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE TIRADENTES- UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

DISCENTE: Hilary Nayara de Oliveira Marques
CURSO: Mestrado em Educação
INSTITUIÇÃO: Universidade Tiradentes
ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

1. Qual sua origem e contexto em que veio para Sergipe/Massachusetts?
2. Qual a sua formação acadêmica e como ocorreu sua inserção no sistema educacional de Sergipe/Massachusetts?
3. Descreva como se dá sua prática docente/profissional no trabalho que desenvolve, os autores que são mais significativos e que inspiram o seu fazer docente?
4. Você diria que existem saberes, além dos formais, que têm alguma influência na sua prática docente?
5. O que representa o seu trabalho para a sociedade, especialmente quanto à formação de imigrantes e de brasileiros, no estado de Sergipe/Massachusetts?