

“NO INÍCIO FOI COMPLICADO, FOI UM TRABALHO DE FORMIGUINHA”:

trabalho docente com crianças migrantes

*Rômulo Sousa de Azevedo**
(UFG, Brasil)

*Cláudia Tavares do Amaral***
(UFCAT, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v8i13.787>

Resumo: o artigo analisa particularidades do trabalho docente com crianças oriundas da migração internacional. A perspectiva teórica se pauta em François Vatin e na noção de trabalho como ato criador. Trata-se de um estudo de caso e a técnica aplicada foi a entrevista semiestruturada, realizada em Goiânia-Goiás, no ano de 2020, com uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental, que ministrou aulas para uma criança de Cuba em uma escola municipal. O resultado aponta que, apesar da ausência de respaldo institucional, a professora realiza o processo de ensino mediante a noção, ainda que inconsciente, do trabalho como ato criador, mesmo em situações de precarização, isto é, a professora se reconhece naquilo que faz e possibilita ao aluno a criação de laço social e aprendizagem.

Palavras-Chave: Trabalho Docente. Migração. Ensino Fundamental.

"AT THE BEGINNING IT WAS COMPLICATED, IT WAS AN ANT WORK": teaching work with migrant children

Abstract: the article analyzes particularities of the teaching work with children from international migration. The theoretical perspective is based on François Vatin and the notion of work as a creative act. This is a case study and the technique applied was the semi-structured, interview conducted in Goiânia, Goiás state, Brazil, in 2020, with a

* Doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás(UFG), onde obteve o título de Mestre em educação. Atua como coordenador pedagógico na Secretaria Estadual de Educação de Goiás. É membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – CSVSM/UFG. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9959-5363>, E-mail: romulo.sousadm@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Pedagoga pela mesma Universidade. É professora do magistério superior na Universidade Federal de Catalão no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação na Linha de Pesquisa de Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão. É Líder do Grupo de Pesquisa CIEED (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação). É uma das editoras-chefe da Revista Poiesis Pedagógica. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2859-9353>, E-mail: claudiatamaral@gmail.com

third-grade teacher who taught classes to a child from Cuba in a municipal school. The result indicates that, despite the absence of institutional support, the teacher carries out the teaching process through the notion, albeit unconscious, of work as a creative act, even in precarious situations, that is, the teacher recognizes herself in what she does and makes it possible for the student to create social bonds and learning.

Keywords: Teaching Work. Migration. Elementary School.

"AL PRINCIPIO FUE COMPLICADO, FUE UN TRABAJO DE HORMIGAS": el trabajo docente con niños migrantes

Resumen: el artículo analiza particularidades del trabajo docente con niños procedentes de la migración internacional. La perspectiva teórica se basa en François Vatin y en la noción de trabajo como acto creativo. Se trata de un estudio de caso y la técnica aplicada fue la entrevista semi-estructurada realizada en, Goiânia-Goiás en el año 2020, con una docente del tercer año de primaria que daba clases a un niño de Cuba en una escuela municipal. El resultado indica que, a pesar de la ausencia de apoyo institucional, la docente lleva a cabo el proceso de enseñanza a través de la noción, aunque inconsciente, del trabajo como acto creativo, incluso en situaciones precarias, es decir, el docente se reconoce en lo que hace y posibilita la creación de vínculos sociales y el aprendizaje del alumno.

Palabras clave: Trabajo Docente. Migración. Escuela Primaria.

Introdução

O presente estudo é a continuidade de uma investigação anterior, publicada na Revista Inter-Ação (Azevedo; Amaral, 2021). No primeiro trabalho, apresentamos os resultados das entrevistas que realizamos com três professoras da rede municipal de Goiânia, que ministravam aulas a crianças oriundas de fluxos migratórios internacionais. À época, nosso foco foi explorar as dimensões da docência que as professoras mobilizavam no ensino, sobretudo as dimensões: pedagógica; do conhecimento específico; crítico-contextual e tecnológica.

Para este texto, iremos explorar outros dados das entrevistas, ainda inéditos, concentrando no trabalho docente e na dicotomia ato criador/precarização. Optamos por esse caminho, pois diversos artigos que tratam de políticas educacionais para crianças migrantes mostram a presença crescente de alunos provenientes de fluxos migratórios, mas, em contrapartida, há a leniência do Estado na efetivação de ações públicas, tanto na inserção desse grupo na escola como na realização de ações de respaldo institucional para professores (Contiguiba; Contiguiba, 2015; Oliveira, 2020; Damasio; Rodrigues, 2022; Trindade; Cotinguiba, 2023).

Assim, uma vez que a professora recebe alunos e o suporte institucional¹ é precário, o que pode ser feito? Uma possível saída, na qual se fundamenta a hipótese deste artigo, é

¹ Por suporte institucional estamos nos referindo ao apoio fornecido pelas secretarias de educação, municipais ou estaduais, por meio de formações, documentos orientadores, instruções, departamento técnico para auxiliar as escolas, dentre outras ações.

que, a partir da análise do cenário, a professora reorienta sua atividade para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da melhor maneira possível. Isso não significa que os esforços nessa direção serão sempre bem-sucedidos, uma vez que há fatores externos que ultrapassam as possibilidades de atuação do docente, por exemplo, políticas educacionais que compreendem o trabalho apenas como execução (Alves; Fusari, 2009). É a partir de tais indagações que o artigo está pautado e objetiva analisar as particularidades do trabalho docente com crianças oriundas da migração internacional.

Por se tratar de uma situação nova em muitas regiões do Brasil, uma professora pode ter 10, 15 ou 20 anos de experiência e, mesmo assim, ao se deparar com uma criança do Haiti ou da Síria em sala de aula, por falta de estrutura e conhecimento, duvidar de sua capacidade, autodefinindo-se como incapaz de ensinar e, de fato, não conseguir desempenhar o trabalho. Ou, por outro lado, a professora pode não dar atenção à particularidade do contexto e, em contrapartida, a criança ter uma experiência escolar de difícil adaptação e aprendizagem. Em situações mais graves, com casos de xenofobia, racismo e evasão escolar.

Há artigos que tratam das dificuldades do trabalho docente com o público migrante, muitas vezes enfocando criticamente o desempenho docente, tanto no aspecto técnico do ensino como no relacional (Alexandre; Abramowicz, 2017; Alexandre, 2017; Silva; Mello, 2018). Tais dados são importantes para compreender o contexto escolar diverso e, no que se refere ao desempenho do professor, ajuda-nos a pensar sobre os desafios encontrados em sala de aula.

No entanto, nossa intenção é mostrar uma perspectiva diferente: o professor, mesmo sem orientação ou formação específica e, apesar das dificuldades, pode desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com a criança migrante. A explicação reside na noção, ainda que inconsciente, do trabalho como ato criador, mesmo em situações de precarização², inclusive com a professora se reconhecendo naquilo que faz e possibilitando ao aluno a criação de laço social e da aprendizagem. Claro, cada caso pode variar, mas ao evidenciar uma perspectiva diferente, enfatizamos a complexidade de se estudar o tema trabalho de forma geral e do trabalho docente, especificamente.

Este artigo se justifica, então, como porta de entrada para pessoas interessadas em estudar o tema da educação e das migrações internacionais a partir da visão do professor³, colaborando assim para evitar uma imagem reducionista do trabalho com crianças migrantes, sobretudo no intuito de evitar a culpabilização docente como primeira resposta diante das dificuldades de aprendizagem por parte das crianças e da imagem do professor como um mero executor.

As demais páginas estão compostas por cinco sessões: na primeira, apresentamos o fundamento teórico da pesquisa, mediante a contribuição de François Vatin (2010). Na

² A precarização do trabalho escolar não é algo recente no Brasil e está presente tanto na formação como no trabalho dos professores. Pode perpassar por questões salariais, condições estruturais de atendimento escolar e organização de ensino, carga horária de trabalho, tamanho das turmas, rotatividade de professores, perda de autonomia, flexibilização dos contratos de trabalho, ausência ou orientações simples sobre o cotidiano escolar, dentre outras variáveis (Sampaio; Marin, 2004; Oliveira, 2004; Motta; Leher, 2017).

³ Isso não anula a necessidade de se ouvir os familiares e, se possível, as próprias crianças. Em nosso caso, não foi possível, pois a entrevista ocorreu no período de pandemia de COVID-19. Ainda assim, trazer a perspectiva dos profissionais em sala de aula é importante para compreender a visão e as ideias de quem trabalha diretamente com o tema.

segunda sessão, contextualizamos o ambiente escolar de Goiânia referente à temática da educação e das migrações internacionais. A metodologia é a seção seguinte, em que apresentamos a estrutura de abordagem da pesquisa. Os dados da entrevista são expostos e discutidos logo após, na quarta sessão. Por fim, nas considerações finais, fazemos a síntese do artigo em torno da compreensão do trabalho docente no contexto das migrações internacionais.

Trabalho, também, como ato criador

O professor está inserido em um sistema de trabalho precarizado: salas com excesso de alunos, infraestrutura inadequada, cumprimento de avaliações internas e externas, demandas variadas, perda de autonomia, dentre outras variáveis (Sampaio; Marin, 2004; Oliveira, 2004; Motta; Leher, 2017). Um exemplo: em uma mesma sala de aula, digamos do terceiro ano do Ensino Fundamental, o professor pode trabalhar com crianças ainda não alfabetizadas, com deficiências diversas, no processo de aprendizagem dentro do esperado, e agora, mais recentemente, crianças migrantes. Ou seja, ele se mobiliza para trabalhar sozinho com crianças em quatro contextos diferentes de aprendizagem (Azevedo; Amaral, 2021).

Em condições assim, pode-se colocar em dúvida a capacidade de atuação do professor: diante dos obstáculos, o docente aplica sua potencialidade na atividade de ensino ou ele se rende perante o cenário de alienação, por meio de uma atividade mecânica e simplória, cumprindo apenas o estritamente necessário? Para tratar dessa questão, nossa reflexão se orienta nas ideias do sociólogo e economista François Vatin e no seu texto *Marx e o trabalho: ato criador*.

De acordo com Vatin (2010), há um primeiro impulso em conceber o trabalho apenas como alienação e exploração. No entanto, o autor, embasado em Karl Marx e nas obras *Grundrisse* e *O Capital*, afirma: "para Marx, o trabalho não é pura alienação, muito pelo contrário" (Vatin, 2010, p. 2), mas isso não quer dizer que o trabalho seja puro prazer ou que não seja executado em condições de alienação. No entanto, mesmo nessas formas, a pessoa pode desenvolver sua atividade em direção a um fim produtivo. A esse movimento, Vatin (2010) dá o nome de *construção produtiva*.

A construção produtiva ocorre na clareza que o trabalhador tem do trabalho a se realizar, tornando-se uma dimensão constitutiva do ser humano. Nesse sentido, o trabalho não é reduzido a um instrumento da cadeia produtiva (Vatin, 2022). No caso de uma professora do Ensino Fundamental que recebe uma criança venezuelana, por exemplo, ela tem clareza que sua principal atividade é alfabetizá-la e inseri-la nos conteúdos curriculares. Para além disso, ela precisa ainda ensinar mais 25 crianças, mas aquela criança migrante e com uma demanda específica terá a atenção e a preocupação da professora. A partir disso, a docente se mobilizará para cumprir esse objetivo mediante as possibilidades concretas de trabalhos.

Porém, para além do trabalho como um ato de ação, há uma segunda construção que se refere às instituições sociais do trabalho: escravidão, servidão e salariato. De acordo com o autor, estamos nessa última categoria, tratando-se de uma *construção salarial* (Vatin, 2010). O erro ocorre em associar trabalho a salariato; ato produtivo à forma de

enquadramento social desse ato. Quanto a isso, Vatin (2020, p. 23), pautado em Marx, é categórico: “Marx foi um crítico virulento da sociedade capitalista, mas não foi um crítico do trabalho. Para ele, o trabalho não é alienante em si mesmo”.

Refletindo sobre a questão, o filósofo Yves Schwartz (2011) afirma que na consciência comum associa-se, em parte de maneira errônea, o sintagma “trabalho” àquilo que ele chama de “trabalho *stricto sensu*”: prestação remunerada em uma sociedade mercantil e de direito. Silva (2017, p.187-188), por sua vez, diz que:

Na obra de Karl Marx (1818-1883) o trabalho é uma categoria medular e indispensável para a compreensão do ser social e das relações sociais. Marx ao longo de sua obra apresenta a distinção entre o trabalho como categoria ontológica – *como um certo tipo de ser* – e o trabalho no modo de produção capitalista (grifo da autora).

Devemos então pensar o processo de trabalho antes de suas formas de enquadramento social ou de exploração. Mesmo em um sistema de salariedade, o trabalhador pode se empenhar em um ato produtivo:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 326-327).

“Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 2013, p. 327). Essa frase que fecha a reflexão de Marx expõe outra questão: o caráter de intencionalidade sobre aquilo que o trabalhador coloca. Recorrendo ao nosso tema, à medida que a professora percebe que uma aluna venezuelana consegue ler, falar e desenvolver raciocínios em português, ela enxerga uma mudança de estado da criança, a qual foi possível mediante sua intervenção e intencionalidade de suas ações. Ela se reconhece naquilo que faz e possibilita à aluna a criação de laço social, o que vai ao encontro do que pondera Silva (2017, p. 192): “Em Marx o trabalho não é um elemento isolado para a análise, mas sim o *elemento* fundante do ser social, sua mediação com a natureza e com os demais humanos”.

E por que isso acontece? Porque antes de começar o processo de ensino com a criança, a professora tinha em mente o resultado minimamente satisfatório que esperava obter pela intervenção pedagógica: “No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013, p. 327).

O exemplo da professora e da criança venezuelana nos mostra que a complexidade do trabalho vai além da dicotomia tempo/remuneração/exploração. Tais categorias são importantes, mas a análise não se reduz a elas, pois, como afirma Vatin (2010, p. 8), não se trata de negar a exploração do trabalho que é central na teoria de Marx, mas “trata-se de afirmar que o trabalho não é redutível ao quadro de sua gestão na sociedade capitalista”. E justamente por não negarmos a exploração no sistema de salariedade é que, mesmo o professor se empenhando na atividade, não significa que ele terá resultados exitosos ou que os resultados esperados serão sempre obtidos.

Na sociedade capitalista, o trabalho foi compreendido por Marx por meio do conceito de “força de trabalho”, a qual Schwartz (2011, p. 23) se refere como “tempo de vida vendido”. Vatin (2010) explica que, a partir desse conceito, Marx mostrou que o capitalista não compra o trabalho, mas somente uma “potencialidade”, uma “força” de trabalho, cuja função é desenvolver determinada atividade:

O que quero apenas enfatizar é que ao colocar o conceito de “força de trabalho” Marx pretendia definir a modalidade pela qual o capital “apreende” o trabalho. A “força de trabalho” é o trabalho capturado pela economia capitalista. O trabalho em si, como ato produtivo, não é redutível à força de trabalho (VATIN, 2010, p. 8).

Seguindo tal reflexão, o que temos é o trabalho pensado na perspectiva dialética: “É aqui e agora que o trabalho é coação e liberdade, ato produtivo e laço social, constituição de si e dependência dos outros” (Vatin, 2010, p. 10). Mesmo em regime de salariedade, o trabalhador desenvolve a atividade como ato criador. O que isso quer dizer? Que não significa, necessariamente, que uma professora que nunca tenha dado aula para uma criança migrante não conseguirá desenvolver esse tipo de trabalho. Ao contrário, pode encontrar prazer nesse processo. Isso não anula a necessidade de crítica das condições existentes, mas permite olhar o trabalho sob uma lente que evite reducionismos e culpabilização docente como primeiro caminho.

Dessa maneira, nossa intenção é ir além de não pensar o trabalho apenas como troca de tempo por salário ou traduzir as dificuldades inerentes ao processo como indiferença do trabalhador. Conforme afirma Eloisa Helena Santos (2000), há uma dimensão positiva do trabalho e de seus protagonistas. Claro, pode haver casos em que a indiferença do professor para com uma criança migrante seja alimentada por preconceito racial e xenofobia. Ou casos em que o professor busca desenvolver sua atividade como ato de criação, mas que, ainda assim, por variáveis diversas, ele é impedido. O que isso significa? Que se ele não desenvolve à docência como ato de criação, muitas vezes isso não é feito por opção, mas por pressões tanto internas como externas, a partir de uma visão distorcida do próprio trabalho no regime de salariedade.

Contexto de educação e migração internacional na cidade de Goiânia

A pesquisa foi realizada na cidade de Goiânia. Optou-se por essa cidade por ser a capital do estado de Goiás, geralmente mais visada por migrantes devido a maiores chances de empregabilidade. Referente à educação básica, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Azevedo (2022) mostra que, de 2010 a 2019, o aumento de matrículas de migrantes internacionais em Goiás foi de 219%, considerando as redes de ensino municipal, estadual, federal e privada. Somente em 2019, foram 76 nacionalidades, em mais de 160 municípios. Goiânia foi o município que mais recebeu matrículas (1039), seguido por Anápolis (376) e Aparecida de Goiânia (209).

Em contrapartida, ao analisar o Plano Municipal de Educação – PME de Goiânia, regido pela Lei Municipal nº 9.606/2015, observamos que não há referência às questões migratórias (Azevedo; Amaral, 2021). O plano tem vigência de dez anos, iniciado em 2015 e válido até 2024, com 20 metas e suas respectivas estratégias de alcance. Em diversas

metas (meta 1, meta 2, meta 5, meta 6, meta 12), o documento faz referência a grupos variados na escola, mas não menciona os advindos das migrações internacionais.

Além disso, no início da pesquisa começada em 2019, ao buscar informações sobre matrícula de crianças migrantes nas escolas de Goiânia, a Secretaria Municipal de Educação, por ainda não possuir dados oficiais sobre o assunto, orientou-nos a verificar pessoalmente a informação nas escolas. Para fazer essa busca, fizemos uma delimitação geográfica, compreendendo um grupo de 40 escolas, conseguindo identificar em 12 a presença de alunos migrantes, um total de 33%. Em uma das escolas contatadas, a instituição possuía alunos de quatro países; e em algumas salas de aulas de outras unidades, foi possível verificar a presença de alunos de até três países em turmas de 26 a 30 alunos (Azevedo; Amaral, 2021).

Somente em 2023 que a Secretaria Municipal de Goiânia criou o documento *Linhas Guias – Orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia*. Como sugerido pelo título, o documento tem a finalidade de orientar as escolas na recepção e na inclusão dessas crianças, abordando tópicos como: procedimentos de matrícula; abordagem linguística e cultural; avaliação, combate ao preconceito e xenofobia, dentre outros tópicos (SME, 2023).

O documento apresenta também números oficiais referentes às matrículas. Até abril de 2023, a rede municipal de ensino contava com 358 alunos de outros países. Predominam-se crianças da América Latina: venezuelanas (65,8%), bolivianas (4,4%), colombianas (2,5%), haitianas (2,7%), indígenas venezuelanas da etnia Warao (1,4%), angolanas e nigerianas (0,3%). Para além desses países, a rede recebe estudantes de mais 18 nacionalidades (SME, 2023).

A maior concentração ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental (57,7%), seguido pela Educação Infantil (25,1%), anos finais do Ensino Fundamental (15%), e Educação de Jovens e Adultos (2,2%) (SME, 2023). Tais dados apontam para uma demanda concreta e atual, mesmo se tratando de uma cidade e de um estado que não possui tradição migratória como outras regiões, como as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro ou a região Sul do país (SME, 2023).

Metodologia

Nossa pesquisa parte da finalidade de se estudar determinado fenômeno, considerando sua complexidade no contexto natural da situação, as inter-relações existentes e em condições que não são conhecidas ou controladas. A partir disso, o estudo de caso é a metodologia que aplicamos na investigação. Tal metodologia provém da abordagem qualitativa, o que não impede a contemplação de dados e análises de aspecto quantitativo (Meirinhos; Osorio, 2010).

O caso pode ser algo definido como um indivíduo ou grupo, ou algo abstrato, como programas e decisões. A partir dessa delimitação, empreende-se o estudo para conhecer tal contexto e o fenômeno social a ser investigado (Meirinhos; Osorio, 2010). Neste artigo, nosso caso é definido em um indivíduo, que é a professora que nos concedeu a entrevista

e que trabalha em uma escola municipal, à época, com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental.

Para a coleta de informações, aplicamos a entrevista semiestruturada. O intuito foi captar a diversidade de descrições e interpretações que a pessoa pode ter sobre determinada realidade. Na entrevista semiestruturada, a condução das perguntas é feita de forma aberta e flexível, não há rigidez para formular questões e as perguntas são apresentadas no momento mais apropriado ou mesmo suprimidas e trocadas por outras questões que surgem no decorrer da conversa (Meirinhos; Osorio, 2010).

Para a entrevista, definimos os seguintes critérios de participação:

- Professor ou professora da rede municipal de Goiânia;
- Trabalho docente desenvolvido na primeira etapa do Ensino Fundamental;
- Formação em pedagogia;
- Ter pelo menos um aluno ou uma aluna proveniente de outro país;
- Disponibilidade para participar da entrevista.

A partir desses critérios, a professora Carla⁴ concordou em participar de nossa pesquisa⁵. A entrevista foi realizada em 2020, na cidade de Goiânia – Goiás. Nesse período, a sociedade passava pela pandemia de COVID-19 e, conseqüentemente, pelo isolamento social. Dessa forma, a entrevista foi realizada via aplicativo de mensagem instantânea (*whatsapp*), com o uso preponderante de áudios, a partir de um roteiro flexível de 11 perguntas.

Após a entrevista, realizamos a transcrição dos áudios e a leitura inicial do material escrito para ter o conhecimento geral do conteúdo. Após essa primeira leitura, foi feita uma segunda, para correção gramatical, limpeza do excesso de palavras e revisão da coesão e da coerência. A terceira leitura foi aplicada em torno do objeto de estudo e da percepção da professora sobre sua experiência de trabalho com crianças provenientes da migração internacional.

Discussão

Carla tem 41 anos, é graduada em pedagogia, com especialização em Educação Infantil e Letramento. Há oito anos é concursada na rede municipal de educação de Goiânia. Antes dessa experiência, ela havia sido professora em escolas particulares e passou um período em um projeto do governo estadual, também como pedagoga. Assim, no momento da entrevista, Carla tinha 15 anos de experiência como professora. Ela escolheu o curso de Pedagogia não apenas por questões de empregabilidade, mas também por ser algo que queria.

⁴ Nome fictício. Como se trata de uma professora que ministrou aulas para uma criança cubana, decidimos criar um nome com a primeira letra do país, no caso, letra C.

⁵ A entrevista foi realizada com três professoras, no entanto, para este artigo, decidimos apresentar os dados de apenas uma entrevistada, a fim de melhor concentrar na análise do objeto em estudo.

Eu comecei o curso de pedagogia porque era algo que eu queria muito. Me empenhei na época apesar das dificuldades. Não medi esforços para atingir o objetivo. Meu TCC foi nota máxima. Depois fiz o concurso público de Goiânia e passei. Acredito que tudo isso é devido a boa qualidade da formação que eu tive. Além disso estou sempre fazendo cursos de aprimoramento, tudo para ser uma boa professora e tentar ajudar os alunos (Carla).

É interessante enfatizar a formação, porque a carreira docente é exposta cotidianamente a situações de precarização (Sampaio; Marin, 2004; Olveira, 2004; Motta; Leher, 2017). Apesar disso, há pessoas que decidem optar pela carreira. Por trás dessa decisão, há variáveis objetivas, como o fator de empregabilidade, no entanto, há também questões subjetivas, de caráter individual, que influenciam na escolha da carreira. Nesse sentido, o trabalho se configura como constituição de si, é algo presente na identidade da pessoa (Vatin, 2010).

No caso de Carla, antes de cursar Pedagogia ela havia começado o curso de Enfermagem, mas percebeu que “ali não era para mim” (Carla).

Minha mãe teve cinco filhos e eu sou a mais velha. Cabia a mim o processo de cuidar dos quatro irmãos mais novos. Então desde criança eu já me sinto, digamos, uma professora, né? Aquela que cuida, que ensina, que ajuda. Cresci com essa vontade de estar no meio de crianças. Eu fiz enfermagem por um tempo e percebi que a enfermagem não era para mim. Aquilo não estava me agradando e fui percebendo que ali não era para mim. Eu gostaria de estar tratando com pessoas que estavam se desenvolvendo, pessoas que estavam crescendo e de certa forma contribuir com esse crescimento. Então deixei enfermagem e fui fazer pedagogia (Carla).

No período da entrevista, ela era professora do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola situada em bairro residencial de Goiânia. Curiosamente, apesar de não receber muitas crianças de outros países, a instituição recebe em número considerável crianças da migração interna: “Temos alunos do Maranhão e já tivemos do Acre, da Bahia, do Mato Grosso, Pará e Rio Grande do Sul” (Carla).

No que se refere à migração internacional, a professora recebeu, em 2019, um menino cubano, recém-chegado ao país, falando apenas espanhol. Por se tratar de uma situação nova, sobre um tema ainda desconhecido, ficou apreensiva.

O aluno chegou em 2019 com os pais e a avó. No ano passado nasceu a irmãzinha naturalizada brasileira. De primeiro momento a experiência com ele foi assim: “meu Deus, me ajuda, que que eu vou fazer? A criança fala totalmente espanhol, primeira vez na escola do Brasil”. Foi de assustar! Eu fiquei assustada, muito ansiosa e preocupada. Como eu chegaria até esse aluno? O que eu poderia fazer? Como eu iria trabalhar já que falta a oportunidade de qualificação? Eu nem imaginava que um dia trabalharia com imigrantes. Além disso havia ainda 27 alunos brasileiros na sala (Carla).

Apesar da preocupação inicial, o fato dela trazer seus questionamentos internos na entrevista mostra o processo de construção de caminhos para trabalhar com o aluno. Mesmo que de modo inconsciente, ela elabora formas de abordagem, o que poderia ser feito e como. Carla estava buscando produzir sentido em seu trabalho com o menino cubano e, ainda que assustada e ansiosa no início, mobiliza sua força produtiva para ensinar uma criança de outro país, que entra na sala sem conhecer a língua portuguesa ou com qualquer referência da cultura local.

No primeiro momento ele era muito retraído, não se expressava, mas depois com o passar do tempo, do meio do ano para a frente, ele começou a se desenvolver muito bem, ganhou segurança e inclusive passou a falar sobre seu país para nós. Aprendi muito com ele. Os alunos ficavam encantados quando ele falava, eles achavam superinteressante, né? Então a questão da linguagem também é importante.

Estar respeitando a língua materna que a criança traz e ao mesmo tempo ensinando o português. É claro, no início foi complicado, foi um trabalho de formiguinha (Carla).

Quando ela diz que “no início foi complicado, foi um trabalho de formiguinha”, evidencia-se que: apesar da complexidade da tarefa, a professora consegue desenvolver seu trabalho. Isso não significa romantizar a situação, por isso do termo “complicado”, que passa a noção de ser algo difícil, desafiador, ao mesmo tempo que denota a condição de precarização, uma vez que a professora lida com tal contexto sem formação ou orientação específica e sem suporte institucional.

Ainda assim, a partir de variáveis como as dimensões dos saberes profissionais e o acúmulo de experiência (Azevedo; Amaral, 2021), Carla introduz a criança à alfabetização e aos conteúdos curriculares. Daí a ideia de “trabalho de formiguinha”, um trabalho feito aos poucos, em um ritmo possível de ser acompanhado pela criança. Ao longo do tempo, o investimento da professora no ensino ao aluno cubano surte efeito, o que se percebe na mudança que ele teve no decorrer dos meses: “No primeiro momento ele era muito retraído, não se expressava, mas depois com o passar do tempo, do meio do ano para a frente, começou a se desenvolver muito bem, ganhou segurança”.

Em seguida, ela detalha o processo de alfabetização do aluno:

De início utilizei o método silábico considerando a questão da vogal e consoante, iniciando pelas sílabas mais simples até chegar nas sílabas mais complexas. Em seguida passei a trabalhar o método fônico. Começamos com um som mais simples para o mais complexo, das vogais para as consoantes, até formar palavras. Minha intenção era fazer com que ele soubesse diferenciar letras, sílabas, palavras. A gente começou primeiro letras, depois sílabas, depois palavras, depois frases, depois textos (Carla).

Quando evocamos a ideia de trabalho como ato criador para além de sua forma apreendida no regime de salariedade, evidenciamos que, apesar do trabalho estar situado nessa estrutura, o trabalhador, por meio da construção produtiva, mobiliza-se no intuito de alcançar um resultado (Vatin, 2010), para tanto, ele se envolve em uma atividade dotada de intencionalidade (Marx, 2013).

No caso de Carla, o resultado a ser obtido é a alfabetização do aluno cubano em língua portuguesa. Para isso, ela construiu uma imagem do trabalho que seria realizado: primeiro, por meio do método silábico e no processo das sílabas mais simples para as mais complexas; e depois, por meio do método fônico. Com a representação mental do trabalho, ela tinha a imagem do resultado que obteria: “Então **minha intenção** era fazer com que ele soubesse diferenciar letras, sílabas, palavras. A gente começou primeiro com letras, depois sílabas, palavras, frases e textos” (grifo nosso).

Ao ser perguntada a respeito da forma como ela administrava o tempo de trabalho entre ele e os demais alunos, ela nos deu o seguinte relato:

A aula era assim: eu ministrava o conteúdo curricular para ele e os demais alunos. Além dele aprender o conteúdo ministrado, eu tinha o momento de estar ali mais próximo dele, com atividades de reforço referente a escrita e leitura. Então, ele tinha uma atividade diferenciada para lhe auxiliar. Assim, participava das atividades curriculares em conjunto com os outros e tinha uma atividade própria que o ajudava no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização em português. Nisso, eu preparava alguns materiais específicos (Carla).

É equivocado conceber o trabalho docente como algo simples, como sendo “apenas” uma atividade de ensinar, ignorando o ato produtivo. A partir da presença do aluno cubano, Carla reorganiza o ritmo das aulas, ministra o conteúdo curricular para seus alunos, inclusive inserindo a criança migrante nas aulas, mas, conforme os demais colegas se concentram em uma tarefa, a professora reserva tempo para se dedicar de maneira concentrada às dificuldades particulares do novo aluno. Assim, ela trabalhava com dois materiais, um oriundo do conteúdo curricular e outro criado por ela e direcionado para o menino. Mais uma vez, é a busca, ainda que inconsciente, de produzir sentido naquilo que faz.

Além disso, quando o professor recebe um aluno de outro país, tende-se a pensar que a única dificuldade será na alfabetização, pelo fato de a criança falar uma língua distinta. Mais uma vez, reside aqui a tentação de simplificar o trabalho. O relato de Carla demonstra as dificuldades do aluno em outras disciplinas, como História:

O raciocínio lógico-matemático dele era bem mais desenvolvido. Acompanhava tranquilamente as aulas de matemática. A questão foi a disciplina de História. Ele apresentou grande dificuldade em entender por exemplo, o processo de formação de nosso Estado. Acredito que esta dificuldade estaria ligada ao fato dele estar inserido em uma nova cultura e realidade. Outro exemplo, às vezes ele tinha um pouquinho de dificuldade de entender o que é a festa junina. Eu estava trabalhando sobre o tema no contexto histórico. Perguntei a ele se havia festa junina em Cuba e ele disse que não. Então busquei fotos e vídeos para mostrar a ele e expliquei todo o processo histórico da festa aqui no Brasil (Carla).

Observa-se então que os desafios eram variados. Primeiro, havia a diferença linguística e a alfabetização do aluno na língua portuguesa. O objetivo seria o de ensinar um novo idioma, sem rechaçar o idioma da criança, uma vez que tem relação com sua identidade. E segundo, havia a diferença cultural de forma mais ampla, presente tanto na aprendizagem de outras disciplinas como em coisas do cotidiano, por exemplo, o lanche da escola.

No início ele nunca lanchava na escola: “Por que que você não lancha?” “não gosto, não conheço”. Certo dia conversei com ele “Olha, se você não experimentar você nunca vai gostar, porque você não vai conhecer o sabor. Você precisa comer para entender”. E por que ele não gostava do lanche da escola? Porque ele não conhecia, não fazia parte de sua cultura comer determinado alimento que temos costume de comer aqui no Brasil. Houve também este processo de possibilitar a ele meios de compreender e vivenciar a nova cultura (Carla).

Como a entrevista ocorreu em 2020, e a experiência da professora com o aluno aconteceu em 2019, imaginamos que ela teria um diagnóstico sobre o desenvolvimento da criança, até mesmo uma análise pessoal do trabalho que realizou. Ao ser perguntada sobre tais questões, Carla nos deu a seguinte resposta:

A evolução dele é visível porque ele era muito fechado e retraído. As dúvidas que tinha ele não conseguia perguntar. As vezes o professor percebia que havia algo, mas ele só manifestava se o docente fosse até ele. No final do ano ele já levantava a mão e perguntava. Também já interagia com os colegas, fazia leitura coletiva e até bagunça (risos). Certo dia brinquei com ele “Mas você está demais hein? Já faz até bagunça na sala de aula”. Então no final do ano ele tornou-se autônomo. Penso também que se sentiu acolhido, né? Sempre teve aqueles amiguinhos que ele possuía mais afinidade. Nas aulas de educação física chegava suado e falante, nisso percebíamos o quanto ele estava se desenvolvendo na língua, falava mais nitidamente o português (Carla).

Pela fala da professora, podemos inferir que o trabalho que realizou se manifestou em dois resultados. O primeiro é a criação de laço social que o aluno teve com os colegas e com a própria professora, demonstrado no fato de levantar o dedo para perguntar, expondo-se na sala. Até no episódio da “bagunça”, que Carla menciona em tom de

brincadeira, manifesta-se o laço social criado pelo aluno com outras crianças. De um tom retraído e fechado, passa para uma criança que se manifesta em sala, brinca, ri, faz perguntas e, inclusive, “bagunça”.

O segundo resultado é a aprendizagem da criança. Podemos perceber a convicção de Carla quanto ao desenvolvimento do aluno em língua portuguesa: “falava mais nitidamente o português”. O mesmo caso pode ser apontado nas aulas de educação física. O fato de chegar suado demonstra que participa das aulas, interage com os colegas, envolve-se com as atividades. O aluno poderia ficar sentado, retraído, mas, após as aulas de educação física, “chegava suado e falante”.

A partir do conjunto de depoimentos que a professora concedeu, podemos argumentar que, no caso de Carla, apesar das dificuldades encontradas em trabalhar com um público distinto e ainda na ausência de apoio pelas instâncias superiores, dentro das condições que lhe foram possíveis, ela desenvolve a prática educativa com a crianças cubana e os resultados aparecem.

Isso não faz da professora uma “heroína”. Esse termo ou similares escondem as condições de precarização em que o profissional pode se encontrar. Além de trabalhar em uma sala com 20 a 30 crianças, muitas vezes sozinho, precisa lidar com situações específicas, como ensinar uma criança de outro país enquanto desenvolve seu trabalho com os demais alunos. Se dentro dessas condições o profissional consegue desenvolver aquilo a que se propôs, tal situação se deve às fontes criativas do trabalho e à intencionalidade colocada na atividade (Schwartz, 2010).

Não se trata de negar a precarização do trabalho docente, mas de que a atividade não é restringida apenas a um sistema de alienação. Há a característica de ato produtivo que não pode ser desconsiderada (Vatin, 2010), assim, o professor não é um mero executor: “O trabalhador não é um mero executante determinado pelo seu lugar nas relações sociais e pelos dispositivos técnicos, mas, também, um homem, sujeito vivente, com todo o horizonte de universalidade que isto implica” (Santos, 2000, p. 123). Mesmo em uma sala com diversas particularidades, o profissional age para enriquecer sua atividade desenvolvendo novas formas de ensino.

Assim, ainda que na relação salarial, o trabalhador produz sentido no que faz. Ele se percebe na atividade que realiza. Ao não conseguir fazer isso, demonstra-se desconforto. Quando Carla manifesta ansiedade e preocupação sobre como ensinar o aluno cubano, é a forma dela mostrar que não estava ausente da situação, ao contrário, manifesta consciência quanto ao desafio que iria lhe demandar, colocando em dúvida até mesmo sua capacidade de ensinar.

O trabalho produz sentido. Apesar dos desafios, Carla se envolve para fomentar o aprendizado do aluno, ela não apenas reage à situação, mas busca de forma proativa ter controle do processo educativo e produzir sentido para si mesma e para a criança: “O trabalho realizado produz não só um resultado objetivo, mas também uma construção subjetiva na vida cotidiana” (Silva, 2017, p. 198).

Considerações finais

Neste artigo, buscamos mostrar a complexidade do trabalho docente com crianças migrantes para além da relação causa e efeito. O fato de a professora atuar em condições de precarização, de não ter experiência ou formação específica para o ensino a migrantes, de não ter tempo hábil para se preparar, dentre outras características, não quer dizer, necessariamente, que ela não conseguirá trabalhar os conteúdos curriculares com a criança ou que, mesmo que não consiga desenvolver o ensino, não significa que ela não tenha tentado as formas possíveis de realizar o trabalho.

A necessidade de analisar o trabalho docente com crianças migrantes nos ajuda a enxergar melhor a relação de causa e efeito, no sentido de que nem sempre toda situação será negativa ou que mesmo que não tenha havido uma boa experiência, um diagnóstico mais profundo nos ajuda a evitar conclusões que podem ser precipitadas, como a culpabilização docente.

Assim, o caso de Carla mostra uma perspectiva diferente. Uma professora que, mesmo com dificuldades, desafios e receios, reorganiza sua atividade para trabalhar com a criança cubana, sem desconsiderar as demandas dos demais alunos e, assim, desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que a criança pudesse não apenas aprender, mas que também criasse laço social com sua nova cidade, escola e colegas. A professora não somente encontra sentido no trabalho que realizou, como se percebe naquilo que fez e nos resultados positivos que gerou para o aluno.

Por fim, qualquer pesquisa pode ter limitações e o nosso estudo não é exceção. A pandemia de COVID-19 trouxe alterações à investigação. Inicialmente, a proposta seria combinar a entrevista feita com a professora com entrevistas aos familiares da criança e etnografia em sala de aula, a fim de comparar os dados obtidos por perspectivas distintas, o que não foi possível. Enfim, esta é uma alternativa metodológica que apresentamos para aqueles que desejam mobilizar estudos nessa linha. É necessário “entrar verdadeiramente no trabalho pela ‘atividade’ de trabalho” (Schwartz, 2011, p. 20).

Referências

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop MT. **Áskesis – Revista dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**. Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 208-217, jul-dez, 2017.

ALEXANDRE, Ivone Jesus; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. **Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017.

ALVES, Wanderson Ferreira; FUSARI, José Cerchi. A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio. **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 2, p. 81-95, 2009.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de. Há um campo de estudo sobre educação e migrações em Goiás? O desenvolvimento de uma área de pesquisa. In: CAVALCANTE, Cláudia Valente *et al.* (Orgs.). **Educação, Migração e Diversidade na Contemporaneidade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 75-92.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 46, n. 2, 762-777, 2021.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**. Chapecó, v. 16, n. 33, p. 61-88, 2014.

DAMASIO, Marcia Jose; RODRIGUES, Marilda Merência. Os imigrantes chegam às escolas... e as políticas públicas? **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 147-163, 2022.

GOIÂNIA. Lei nº 9. 606 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Goiânia dá outras providências. **Prefeitura de Goiânia**. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html. Acesso em: 25 jun. 2023.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer**. Bragança-Portugal, v. 2, n. 2, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**. Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 243-258, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Praxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 7, p. 119-130, 2000.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.

SILVA, Letícia Batista. TRABALHO. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**. Nova Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 187-201, 2017.

SILVA, Sidney de Souza; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Estigma e preconceito na escola: relatos de imigrantes. **Polifonia**. Cuiabá, v. 25, n. 37.2, p. 292-310, jan-abr, 2018.

SME – **Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Linhas Guias – Orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia. 2023.

TRINDADE, Danielle da Silva; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Políticas educacionais para migrantes e refugiados: do direito à educação. **Revista Foco**. Curitiba, v. 16, n. 3, p. 1-17, 2023.

VATIN, François. Marx et le travail: acte créateur et instrument d'aliénation. Tradução de Wanderson Ferreira Alves. **Revue du MAUSS**, 6 février 2010.

Submetido em: 30/06/2023

Aprovado em: 24/11/2023

Publicado em: 21/12/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)