

---

## Reconstruction of Pedagogical Practice for the Insertion of Refugee Students in Regular Classes

### A Reconstrução da Prática Pedagógica para a Inserção de Alunos Refugiados nas Classes Regulares

Received: 05-03-2024 | Accepted: 08-04-2024 | Published: 12-04-2024

---

#### Luciana Figueredo Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4770-1536>

Prefeitura Municipal Lauro de Freitas, Brasil

E-mail: [lucianafialgo@yahoo.cpm.br](mailto:lucianafialgo@yahoo.cpm.br)

#### Silvia Cristina de Oliveira Quadros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8954-9603>

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

E-mail: [silvia.sicrist@gmail.com](mailto:silvia.sicrist@gmail.com)

---

#### ABSTRACT

This article is about the insertion of refugees into regular classes and aims to reflect on the pedagogical practice based on this insertion. It was used qualitative and exploratory research with refugee teachers and students linked to a school located in the State of Bahia. An operational discussion group was used for data collection and the software WebQDA was used for analysis. The results showed that teachers demonstrated great effort in seeking collective and planned ways of working with refugees and reported the measures adopted to try to adapt the activities.

**Keywords:** Education for Social Justice; Equitable Teaching; Refugee Students.

---

#### RESUMO

Este artigo aborda a inserção de refugiados em classes regulares e objetiva refletir acerca a prática pedagógica a partir dessa inserção. Para tanto realizou-se uma pesquisa qualitativa e exploratória, com professores e alunos refugiados vinculados a uma escola situada no Estado da Bahia. Foi utilizado para coleta de dados grupo de discussão operativo e para análise o software WebQDA. Os resultados apontaram que professores demonstraram grande esforço em buscar formas coletivas e planejadas de atuar com os refugiados e relataram as medidas adotadas para tentar adaptar as atividades.

**Palavras-chave:** Estudantes Refugiados; Educação para justiça Social; Ensino Equitativo.

## INTRODUÇÃO

O Brasil tem sido, segundo Dourado e Bittencourt (2022), tanto rota de passagem como país de destino para os refugiados que viviam em meio à uma grave crise social e econômica que se instalou na Venezuela.

Chegando ao Brasil, os refugiados acolhidos passam a dispor de prerrogativas fundamentais, destacando-se, neste artigo, o direito à educação com início no local do acolhimento ou, muitas vezes, no município ao qual é enviado através do processo de interiorização<sup>1</sup> que já alcançou, segundo Baeninger *et al.* (2022), mais de mil municípios brasileiros.

Desse modo, nasceu o interesse epistêmico de responder à questão: Como as práticas pedagógicas foram reconstruídas por professores a partir da inserção dos alunos refugiados venezuelanos nas classes regulares?

No intuito de responder a essa questão, foram propostos os seguintes objetivos: identificar desafios e dificuldades vivenciados pelos professores que possuem alunos refugiados em suas turmas; identificar se/e quais mudanças foram realizadas na gestão dos aprendizados e da classe para promover a inserção e aprendizagem dos alunos refugiados; levantar as necessidades formativas dos professores para promover a inserção e aprendizagem dos alunos refugiados.

A seguir apresenta-se a fundamentação teórica do estudo realizado, estruturado em dois tópicos: a formação inicial e continuada de professores num contexto de mudança e transformação e a atuação docente multicultural com alunos em situação de refúgio.

## A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A crise migratória global tem gerado aumento sistemático do número de refugiados e migrantes no território brasileiro trazendo como uma das consequências, no contexto educacional brasileiro, a necessidade de mudança e transformação nas políticas públicas, na legislação educacional, na formação inicial e continuada de professores.

Entretanto, na maior parte dos municípios que passaram a inserir alunos refugiados em suas unidades de ensino há uma lacuna entre o momento em que o refugiado é inserido na classe regular e a mudança e transformação das práticas

---

<sup>1</sup> Segundo o Acnur (2021), “a interiorização é uma ação do governo federal brasileiro para a população venezuelana que vive em Roraima que visa, com segurança, mudar para outras partes do Brasil.” (n.p).

pedagógicas alicerçadas em políticas públicas, em instrumentos normativos específicos e na oferta de formação em serviços para profissionais da educação que passaram a atuar com estes estudantes.

O mero ato de inserir o aluno na rede de ensino brasileira não assegura a ele o direito constitucional à educação visto que não resta assegurada a efetividade da inclusão escolar pautada na qualidade do ensino.

Para além da inserção, o aluno precisa ser acolhido e integrado, assegurando-lhe o respeito à sua individualidade, à sua cultura etc. e os profissionais da educação precisam ter acesso à formação inicial e continuada específicas para atuar na perspectiva de uma educação multicultural pautada no contexto de mudança e transformação da educação (Imbernón, 2011, p. 7).

Acerca da formação inicial de professores, analisando o previsto na segunda parte da Meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014): “[...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.”, até o ano de 2024, todos os professores da educação básica deveriam concluir curso de graduação em Licenciatura Plena/Complementação Pedagógica na área em que atuam.

Entretanto, conforme demonstrado na figura 1 – Indicador 15A, no Brasil, apesar de ter havido um aumento de 18,5% entre 2013 e 2021, o resultado do indicador 15A, em 2021, alcançou 60,7%, demonstrando, proporcionalmente, a dificuldade de se alcançar a meta de 100% até 2024 no que se refere aos professores que atuam na Educação Infantil.

**Figura 1** – Indicador 15A



**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base no Indicador 15A (2013-2021).

A figura 2 – Indicador 15B se refere aos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

**Figura 2 – Indicador 15B**



**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base no Indicador 15B (2013-2021).

Conforme demonstrado na figura 2, no Brasil, houve um aumento de 17,2% entre 2013 e 2021, alcançando em 2021, 71,2%, demonstrando, proporcionalmente, a dificuldade de se alcançar a meta de 100% até 2024.

Já o indicador 15C calcula a proporção de docências dos anos finais do Ensino Fundamental com professores cuja formação superior esteja adequada à área de conhecimento que lecionam.

**Figura 3 – Indicador 15C**



**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base no Indicador 15C (2013-2021).

Conforme demonstrado na figura 3, no Brasil, apesar de ter havido um aumento de 10,5% entre 2013 e 2021, no ano de 2021 foi alcançado apenas 58,5%, demonstrando, proporcionalmente, a dificuldade de se alcançar a meta de 100% até 2024.

Quanto aos professores que lecionam no Ensino Médio, conforme figura 4, o percentual de crescimento entre os anos de 2013-2021 foi o menor de toda a Educação Básica, alcançando 8,8%.

**Figura 4 – Indicador 15D**



**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base no Indicador 15D (2013-2021).

Acerca da formação continuada, a meta 16 do PNE prevê garantir tanto a formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores que atuam na Educação Básica, quanto garantir a todos os “[...] profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (grifo nosso).

Conforme Dired/Inep, a primeira parte da Meta 16 apresentou um aumento de 14,5% entre os anos de 2013 e 2021, alcançando 44,7% no ano de 2021, demonstrando, proporcionalmente, a possibilidade de se alcançar a meta de 50% até 2024. Já a segunda parte da Meta 16 apresentou um aumento de 9,4% entre 2013 e 2021, alcançando 40,0% no ano de 2021, demonstrando, proporcionalmente, a impossibilidade de se alcançar a meta de 100% até 2024.

Sendo assim, apesar da existência e do monitoramento de política pública que objetive atingir 100% dos professores licenciados nas áreas em que atuam, 50% dos professores pós-graduados e de 100% dos professores concluintes de cursos de formação continuada, esta última considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, nenhuma delas alcançou a meta em sua totalidade, destacando-se a formação continuada que só alcançou 40% dos professores em exercício até o ano de 2021.

A escassez da oferta de cursos de formação continuada se mostra ainda mais precária a partir do momento em que até a formação ofertada não está alicerçada nas necessidades, demandas e contextualizações apontadas pelos professores que atuam com alunos refugiados, por exemplo.

Ao se referir aos padrões estabelecidos para a tomada de decisão, Bauman (2013, p. 7-8) demonstra que quando se trata da sociedade, as ações governamentais, as políticas públicas etc. partem dos “índices médios”, deixando à margem da sociedade aqueles que não estão elencados a partir desse critério.

Constituir políticas públicas de formação continuada de professores a partir dos índices médios acaba por deixar à margem necessidades formativas que não tragam como resultado a atuação qualificada do professor com um significativo número de alunos.

Precisa-se ter cuidado para que a precarização na formação docente não se torne política pública. Discursos de que é uma meta irreal dispor de professor qualificado para atuar com todos os alunos pode vir a gerar a manutenção da desigualdade social já que são os alunos em vulnerabilidade social e num contexto de educação multicultural que serão atendidos por professores com formação precária (Zeichner, 2008, p. 13).

Portanto, necessária se faz a constituição de uma equipe multidisciplinar que atue assessorando as mais de mil Secretarias de Educação brasileiras que inseriram alunos refugiados em suas escolas na perspectiva de promoverem formação continuada específica para os profissionais da educação que atuam com alunos refugiados, a fim de acolhê-los e integrá-los, evitando o apagamento de sua cultura e de sua língua e evitando situações de xenofobia entre outros.

### **A ATUAÇÃO DOCENTE MULTICULTURAL COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO**

Segundo o relatório Tendências Globais 2022 (2023a; 2023b) apresentado pelo Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - Acnur, a crise migratória global levou ao deslocamento forçado de mais de 108,4 milhões de pessoas no mundo nos últimos 32 anos.

O relatório Tendências Globais (2022; 2023b, p. 19), apresenta que, dentre os países nos quais houve, ao final de 2022, maior deslocamento forçado de pessoas, a Venezuela ocupa a quarta posição. Entretanto, quando o cálculo passa a ser proporcional ao número de habitantes em cada nacionalidade, a Venezuela passa a ocupar o terceiro lugar no mundo (Tendências Globais, 2022; 2023b, p. 20).

Ainda segundo o relatório (2023, p. 17), o número de pedidos de refúgio no Brasil entre 2021 e 2022 foi de 264.000 pessoas e considerando que 37% é o percentual aproximado de pessoas abaixo de 15 anos que requereram refúgio no Brasil, pode-se dizer que o Brasil recebeu, em seu território, cerca de 97.680 pessoas em idade escolar, aptas a cursar entre a Educação Infantil e o 9.º Ano do Ensino Fundamental.

Há o registro de que, até março de 2023, cem mil migrantes ou refugiados venezuelanos foram enviados para 930 municípios brasileiros (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDSCF 2023). Trata-se de mais de 930 prefeituras diferentes inserindo crianças e adolescentes em suas escolas.

Segundo Dourado e Bittencourt (2022), metade dos migrantes e refugiados venezuelanos que chegam ao Brasil fixa residência no território brasileiro, demonstrando que o Brasil é tanto rota de passagem para parte deles, bem como destino para a construção de uma nova cidadania.

Bamberg (2019) alerta:

As migrações são berços de inovações e transformações. Elas podem gerar solidariedade ou discriminação; encontros ou

choques; acolhida ou exclusão; diálogo ou fundamentalismo. É dever de cada comunidade e de cada ser humano fazer com que o novo, trazido pelos migrantes, seja fonte de enriquecimento recíproco na construção de uma cultura de paz e justiça. É esse o caminho para promover e alcançar a cidadania universal (Bamberg, 2019, p. 178).

Dentre os mais de 930 municípios, quantos prepararam suas escolas e os profissionais que nela atuam para receber esses estudantes? Quantas escolas receberam esses alunos, mas até o momento nenhuma ação foi pensada nem planejada, seja em curto, médio, seja em longo prazo? Não há dados disponíveis para responder a nenhum desses questionamentos.

Segundo Candau (2013, p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa [...] não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’”. Acredita-se que a atuação docente num contexto multicultural deve assumir papel importante na promoção da inclusão e integração dos migrantes e refugiados no território brasileiro.

Candau (2002, p. 129) afirma que “a escola como instituição está construída tendo por base [...] uma universalidade muitas vezes formal”. Segundo ela, “se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade” (p. 129). Entretanto, a escola necessita compreender que tanto o brasileiro quanto o venezuelano têm sua identidade cultural e seu local de memória. A escola precisa repensar sobre em qual/is cultura/s ela deve estar assentada e construir um movimento mútuo de respeito às culturas.

Quase tudo, no Brasil, é estranho e novo para a criança refugiada venezuelana e tanto a diversidade cultural e linguística quanto as situações de preconceito e/ou xenofobia geram estranhamento e refletem no processo educativo.

Nas políticas públicas brasileiras, e na instituição escolar, qual é o espaço para a língua nativa do aluno venezuelano e para a sua cultura? É respeitada a identidade, a diferença e o pertencimento desse aluno? Como tem sido/deve ser a atuação docente num contexto multicultural? Percebe-se a necessidade urgente de uma reconstrução da prática pedagógica.

Recorre-se à Candau (2008b, p. 25-36), à sua proposta de elementos que considera importantes para que seja possível caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam uma perspectiva intercultural, quais sejam: reconhecer nossas identidades culturais, desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar,

identificar nossas representações dos “outros” e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Por fim, Candau (2005 *apud* Moitinho, 2021) enumerou alguns desafios para se trabalhar com a educação intercultural na perspectiva crítica. São eles:

- **Desconstruir:** para a promoção de uma educação intercultural, é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade brasileira, procurando questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola, nas políticas educativas e nos currículos escolares.
- **Articular igualdade e diferença:** é importante articulá-las no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a igualdade de direitos.
- **Resgatar** os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo.
- **Promover** experiências de interação sistemática com os “outros”.  
Reconstruir a dinâmica educacional: não se pode reduzir a educação intercultural a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, mas esta deve afetar a todos os atores e a todas as dimensões educativas. É necessário também favorecer processos de “empoderamento”, principalmente de grupos sociais que foram historicamente excluídos da sociedade. (Candau, 2005 *apud* Moitinho, 2021, p. 89-90)

Trata-se de proposta de reconstrução das práticas pedagógicas no contexto de uma educação multicultural na perspectiva da interculturalidade que promove não só a inserção, mas também o acolhimento e a integração dos alunos e suas diversidades étnico-cultural e social, promovendo a superação das barreiras: social, documental, psicossocial, cultural, educacional e linguística.

Nesta proposta, o professor, além de atuar com o contexto social brasileiro, precisa preocupar-se com os alunos que chegam sem dominar o idioma do país e raramente têm acesso a um profissional da educação que domine o(s) idioma(s) dos migrantes/refugiados ou tenha acesso a material pedagógico de suporte.

Portanto, é indispensável formar professores para a justiça social e numa perspectiva intercultural.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa que, conforme destaca Minayo (2001, p. 21), trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que

não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desta forma, buscou-se compreender a dinâmica das relações sociais e as opiniões e percepções dos professores acerca da reconstrução da prática pedagógica a partir da inserção de alunos refugiados nas classes regulares.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Região Metropolitana de Salvador, no estado da Bahia, onde foram inseridos, nas classes regulares do Ensino Fundamental I, estudantes refugiados oriundos da Venezuela.

Foram convidados a participar da pesquisa 9 professores que lecionaram no Ensino Fundamental I (e que tiveram, em suas classes, ao menos 1 aluno venezuelano). Todos os professores convidados aceitaram participar da pesquisa. Dos 11 professores contabilizados na Escola Esmeralda em 2021, 9 participaram da Jornada Pedagógica Interna 2022, realizada nos dias 25 e 26/02/2022, dias que os professores e a equipe de direção cederam para a realização desta pesquisa.

Participaram da pesquisa todos os professores lotados e em efetivo exercício das funções do magistério público municipal na Escola Municipal Esmeralda em fevereiro de 2022, totalizando nove professores.

Com a finalidade de alcançar os objetivos desta pesquisa, foram utilizadas duas técnicas de pesquisa: revisão bibliográfica e o grupo de discussão operativo.

Na revisão bibliográfica, tomou-se como percurso a revisão narrativa da literatura, que, segundo Rother (2007, p. v), se constitui, “basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor”. Ainda segundo Rother (2007, p. v), as revisões narrativas “têm um papel fundamental para a educação continuada, pois permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo”.

O grupo de discussão operativo teve é uma técnica na qual, Castro (2010), os dados produzidos são fruto de interações intensas onde as opiniões e sentimentos são expressos de forma natural e rica. Ele foi aplicado com os professores participantes da pesquisa e ocorreu em dois momentos distintos com uma hora e quarenta e cinco minutos de duração cada encontro.

Para gravação do grupo de discussão operativo foram utilizados uma câmera fotográfica e dois celulares para gravação somente de áudio e posterior transcrição, ressaltando que aos participantes foi assegurado o sigilo e o anonimato, garantindo-se a utilização apenas acadêmica das imagens e dos áudios pela pesquisadora.

Dentre os benefícios aos participantes, destaca-se o de terem acesso às

contribuições a partir da identificação de possíveis estratégias e metodologias para que fossem pensadas em conjunto, como tornar o ensino mais efetivo, bem como atingir os objetivos da aprendizagem.

Promovidos os encontros com os grupos de discussão, a transcrição das falas foi realizada com o auxílio da ferramenta de digitação por voz disponível no Google Docs e atrelada ao software V Cable (Cabo de Áudio Virtual), e para os respectivos lançamentos dos dados foi utilizado o software WebQDA (Qualitative Data Analysis).

Sistematizados os dados, a análise e a interpretação foram inspiradas na análise de prosa e a consolidação dos resultados à luz do referencial teórico, diante da diversidade de dados obtidos a partir da análise de cada instrumento, foi realizado o que André conceitua como triangulação dos dados (André, 1983, p. 67 e 69).

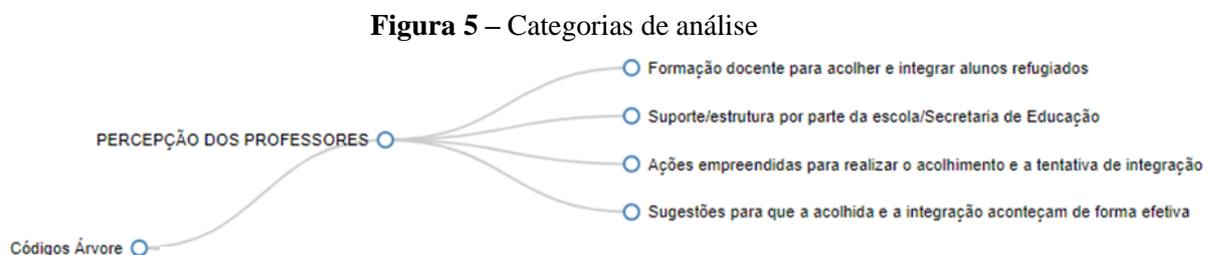
Como produto da investigação, foi elaborada uma proposta de integração de alunos refugiados tendo em vista favorecer o acolhimento e a aprendizagem nas classes regulares.

A seguir, serão apresentados os resultados e a discussão dos dados coletados na pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, são apresentados, comentados e interpretados os dados coletados na pesquisa.

A seguir, estão as categorias de análise, que apresentam a árvore e sua ramificação temática, o que permite que se tenha uma visualização dos temas recorrentes categorizados na percepção dos professores.



**Fonte:** Sistematização realizada pela pesquisadora a partir dos dados (2023).

A partir da realização da pesquisa de campo, e com o uso do WebQDA, emergiram quatro categorias que revelam a riqueza e a importância da realização da pesquisa. Categorias periféricas inicialmente elencadas foram agrupadas e os dados nelas contidos ajudaram a fundamentar e a caracterizar a pesquisa

Para a organização e exposição dos dados e das falas dos sujeitos da pesquisa, organizou-se, em unidades de registro: tema, conforme Bardin (1977).

Após a realização do grupo de discussão operativo com os professores e da transcrição das falas, quatro categorias foram elencadas. As categorias dividem-se quanto à percepção dos professores da seguinte forma: formação docente para acolher e integrar alunos refugiados; suporte/estrutura por parte da escola/Secretaria de Educação; ações empreendidas para realizar o acolhimento e a tentativa de integração; e sugestões para acolhida e integração de forma efetiva.

### **Formação docente para acolher e integrar alunos refugiados**

Acolher e integrar os alunos na sala de aula é atribuição do professor e não são feitos de forma aleatória, mas planejados e executados respeitando as peculiaridades tanto do aluno quanto da turma.

Segundo Tardif (2012):

O professor sempre deve centralizar seu trabalho nos alunos atendendo às necessidades de cada um, ou seja, em alguns momentos o trabalho será coletivo, mas haverá as particularidades de cada aluno em se tratando que cada ser humano é único. Então o professor precisa personalizar o processo de ensinagem para que todos os alunos aprendam independente de suas dificuldades (Tardif, 2012, p. 71).

No entanto, há necessidades educacionais especiais que requer formação inicial pautada num contexto multicultural e continuada específica para as necessidades educativas daquele ou daqueles alunos.

A inexistência da oferta do processo formativo acaba por conduzir a atuação docente de forma intuitiva ou pouco efetiva, trazendo como uma das consequências o reforço das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Foi exatamente o que ocorreu com os professores participantes da pesquisa: a partir do ano de 2018 começaram a receber em suas classes alunos refugiados

venezuelanos e, até o momento da realização da pesquisa, a eles não foi ofertada orientação, formação ou material pedagógico adaptado para acolhê-los e inseri-los de forma qualificada, restando a cada um a construção intuitiva de suas aulas com o objetivo de minimizar o impacto das barreiras enfrentadas por estes alunos e pelos professores.

A barreira linguística causada pela falta de domínio do idioma espanhol pelo professor brasileiro e para o aluno venezuelano constitui a barreira mais difícil de ser transposta. Isto porque nem o professor recebeu formação para atuar como este aluno nem o aluno foi colocado numa sala de acolhimento para aprendizagem da língua portuguesa no início da inserção nas classes regulares ou no contraturno da oferta do ensino regular.

O ED03 apresenta a barreira linguística enquanto uma violência institucional. Como exemplo ele relatou que alunos aptos a cursar o 3º ano na Venezuela foram inseridos no 1º ano no Brasil por não conseguirem entender, ler ou escrever em português. Segundo o ED03, quando pontuou: “Quando eu comecei as aulas no presencial, quando eu começava a fazer a leitura do texto, o aluno X dizia: ‘Pró, eu já respondi, eu já fiz!’ Ele fazia interpretação de texto que os meninos do terceiro ano não fazem”.

O fato relatado pelo ED03 foi informado no ano de 2021 pela avó de uma criança refugiada venezuelana na secretaria da escola. A este aluno foi atribuído o nome de Crisantemo. Segundo sua avó, para atribuir uma série à seu neto, foi-lhe aplicada prova simulada para avaliação e classificação/nivelamento, mas esta não contou com a presença de um leitor, não estava traduzida para o espanhol nem lhe deram um meio para traduzir do português para o espanhol.

Percebe-se que a ausência de formação para professores e da adoção correta do procedimento de classificação/nivelamento para o aluno tornou o processo de ensino e de aprendizagem excludente.

Interessante registrar que a partir do domínio do português pelo aluno refugiado venezuelano, muitas vezes estes alunos continuam se comunicando através do espanhol ou algum dialeto de sua região, o favorecendo, conforme pode ser visto no relato de ED07:

[...] começava a falar em espanhol, bem rápido. Já falava rápido de ‘arte’ para eu não entender. Aí eu também brincava, né! Eu dizia: ‘Eu já tô ligada em vocês!’ Eles se acabavam na risada. Eu complementava: ‘Fale devagar que a gente se entende!’ E eles começavam a falar devagar (Relato de ED07).

ED05 complementou: “[...] quando eles não querem que a gente saiba o que eles estão falando, falam mais rápido em espanhol ou então em inglês, entre si”.

Ainda acerca da dificuldade na atuação dos professores diante da barreira linguística, destaca-se o suporte dado ao aluno recém-chegado da Venezuela pelos alunos que chegaram já há alguns anos. ED05 disse:

O aluno Y falava tudo muito misturado. Uma mistura de... não era inglês. Era espanhol mesmo, com muito pouco de português porque ele tinha acabado de chegar ao Brasil. Quando um aluno chega recentemente é muito conturbado em se apropriar da língua portuguesa. Fala um dialeto que eu não sei explicar, tudo embolado. Então, os que já tinham passado por outros lugares no Brasil, né! Esses já estavam aprendendo a nossa língua, mesmo emaranhado, mas conseguia. Então o aluno venezuelano que estava no Brasil há mais tempo servia de intérprete pra me ajudar a compreender o que ele queria dizer (Relato de ED05).

Quanto ao nível de domínio da língua espanhola, 77,8% dos professores disseram que não a dominam e 22,2% disseram que leem muito pouco, mas não falam.

Perguntado sobre a promoção de formação em língua espanhola para os professores. Todos responderam que não e disseram que ter o domínio do idioma é fundamental no processo de comunicação entre professores e estudantes. Entretanto, caso o professor recebesse alunos de nacionalidades diferentes, seria a aprendizagem de todos os idiomas v para o viável para o rompimento da barreira linguística? Ou seriam salas de acolhimento/ensino da língua uma possibilidade mais viável? Fica a reflexão.

Resta comprovada a necessidade do oferecimento de formação continuada contextualizada aos profissionais da educação (Imbernón, 2011, p. 40).

### **Suporte/estrutura por parte da escola e da Secretaria da Educação**

Constatou-se que, entre o ano de 2018 e a data da realização da pesquisa, a única ação desenvolvida pela Secretaria municipal de educação foi a inserção dos alunos refugiados venezuelanos no ensino regular.

Em nenhum momento foi ofertada formação continuada antes ou após a chegada dos alunos refugiados venezuelanos. Sequer houve um diálogo entre a Secretaria de educação e a equipe de gestão da escola ou o envio de material de suporte pedagógico a profissionais para atuação em sala de acolhimento para o ensino da língua portuguesa ou do oferecimento de curso de língua portuguesa no contraturno escolar.

A inexistência de ações efetivas de acolhimento e integração de alunos refugiados, com a manutenção da mera inserção do aluno na classe regular pode vir a transformar o aluno refugiado na nova face do oprimido na educação (Almeida. 2019a, p. 592).

A cerca da orientação recebida quanto ao acolhimento e a inserção do aluno refugiado venezuelano na classe regular, esta foi realizada apenas pela coordenadora pedagógica e em um único momento.

Durante a realização do grupo de discussão operativo restou evidente a preocupação dos professores com relação ao processo de alfabetização dos alunos refugiados venezuelanos. Segundo o ED05 não sei “como avaliar o processo de aprendizagem pensando no processo de aquisição da leitura e da escrita e compreender como é o processo de alfabetização em língua espanhola”.

O ED01 perguntou: “Como avaliar o aluno que não domina a língua portuguesa?”; ED03 complementou: “Como se processa o processo de alfabetização e letramento na Venezuela?”; ED07 disse que “em nenhum momento fomos preparados para atuar com alunos refugiados venezuelanos”; e ED02 disse que “é fundamental conhecer como a criança aprende e trabalhar atividades diagnósticas, atividades interativas”.

Nesse sentido, Zeichner (2008, p. 29-30), alerta sobre o oferecimento de cursos de formação inicial e continuada para professores que o prepara para atuar com alunos que apresentam características semelhantes quando deveriam ser formados para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ou estão em situação de vulnerabilidade, fazendo-se necessária reformulação nos cursos de formação de professores.

ED05 lembrou que a “única mudança ocorrida com a chegada dos alunos venezuelanos ocorreu no planejamento individual do professor”. E continua refletindo acerca de sua formação:

Não recebi formação pra atuar [com alunos refugiados venezuelanos]. [...] em nenhum momento estudei isso no ensino médio, na faculdade, na especialização. A gente está fazendo de forma intuitiva. A gente está buscando alternativa sem saber se vai dar certo. Nesse caso, vamos fazer o quê; buscar onde? Estamos trabalhando de forma intuitiva porque a gente não recebeu nenhuma orientação da secretaria da educação (Relato de ED05).

ED04 informou que:

[...] o primeiro aluno venezuelano chegou na escola no ano de 2018 e que, desde então, não houve mudança no projeto político pedagógico,

no regimento escolar, no plano de curso etc., e que nenhuma orientação, formação ou documento foi encaminhado para a escola (Relato de ED04).

Tais relatos reforçam a percepção de que a reestruturação da prática pedagógica de cada professor se deu através de tentativas individuais de aprendizagem sobre como e o que ensinar às crianças e sobre como e o que aprender, por parte das crianças.

### **Ações para acolhimento e integração**

Ao iniciar o levantamento das ações pedagógicas realizadas com os alunos refugiados venezuelanos, para surpresa da pesquisadora, os professores iniciaram discussão acerca das ações que poderiam vir a ser desenvolvidas por eles em suas classes.

Afirmaram que após a orientação individual da coordenadora acerca da possibilidade do uso do Google Tradutor nas atividades de casa, essa prática passou a ser adotada. Outra ação foi solicitar que alunos refugiados venezuelanos falantes da língua portuguesa mesmo que com dificuldade passassem a atuar como tradutores dos alunos que não dominavam a língua portuguesa.

Sobre o processo de acolhimento dos alunos refugiados venezuelanos os professores afirmaram que eles foram acolhidos com carinho amor respeito etc., não informando quais ações pedagógicas efetivas foram empreendidas no processo de acolhimento.

Sobre o processo de integração dos alunos refugiados venezuelanos os professores afirmaram que a integração se deu igual como todos os outros alunos e afirmaram que a integração entre os professores e os alunos se deu de forma rápida, demonstrando conflito com relação ao conceito de acolhimento e de integração.

Os professores foram unânimes em externar a preocupação com a acolhida ser de forma afetuosa, atenta, carinhosa, algo revelado também na fala dos alunos e seu respectivo familiar.

Acerca das estratégias adotadas pelos professores para compreender o idioma do aluno eles afirmaram que pediam para os alunos utilizarem gestos, utilizava o dicionário, pediam que o aluno falasse com calma ou pediam que os alunos que já falavam bem o nosso idioma ajudassem os recém-chegados.

Percebe-se que os professores adotarão um processo intuitivo para compreender o que o aluno falava e também se fazer compreender. Entretanto, o processo de ensino e de aprendizagem ocorre durante todo o tempo e durante a explicação de assuntos e

atividades o professor não tinha como dar atenção especial ao aluno que não conhecia a língua portuguesa.

Restou evidente que sem acesso à formação continuada para atuar com alunos refugiados venezuelanos os professores dedicaram a eles paciência e afeto.

### **Sugestões para integração de forma efetiva**

Durante todo o desenvolvimento do grupo de discussão operativo restou evidente que os professores desejavam colocar em prática as ações pedagógicas discutidas e pensadas coletivamente, constituindo verdadeira reestruturação da prática pedagógica.

As sugestões para acolhida integração de forma efetiva foram a construção de um mural bilingue, construção e aplicação de avaliação diagnóstica bilingue, Utilização de histórias, contos textos quadrinhos apresentados de forma bilingue, reformulação do projeto político pedagógico e do regimento escolar, além da construção de sugestões para alteração da matriz curricular do município através da inserção da previsão de atuação pedagógica com alunos refugiados ou migrantes respeitando-se sua história e cultura.

Necessário se faz ressaltar que a ausência de qualquer tipo de formação para desenvolver ações pedagógicas com alunos refugiados e que falam outro idioma; ausência de dicionário português-espanhol para tradução; ausência de profissional de apoio que domine, ao mesmo tempo, os dois idiomas; e ausência de material de apoio, para professores e estudantes, que dê suporte ao trabalho com os alunos refugiados dificultam tanto acolhimento quanto a integração dos alunos refugiados nas classes regulares.

O Sistema Municipal de Ensino e a Rede Municipal de Educação devem debruçar-se sobre as necessidades formativas dos profissionais da educação que atuam com alunos refugiados venezuelanos, bem como suprir as demandas sinalizadas.

O professor não deve atuar de forma solitária e instintiva e o aluno refugiado ou não tem direito à educação de qualidade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da pesquisa, a pesquisadora observou como se deu a reestruturação da prática pedagógica a partir da inserção de alunos refugiados nas classes regulares, debruçando-se sobre os aspectos pedagógicos e sobre o suporte que era de responsabilidade de outros servidores ou órgãos.

Constatou-se que a orientação recebida se concentrou na fala da coordenadora

pedagógica durante uma reunião de planejamento pedagógico onde foram sugeridas ações de acolhimento e integração dos alunos refugiados venezuelanos, prevalecendo o planejamento e a execução das ações de forma intuitiva, restando ao aluno a aprendizagem da língua portuguesa através da interação entre seus conterrâneos ou através do uso de aplicativos que possibilitam a tradução do português para o espanhol e vice-versa.

Os professores mostraram-se abertos à realização da pesquisa, principalmente, segundo eles, por ser a primeira ação desenvolvida na escola desde a inserção dos alunos refugiados venezuelanos, com o objetivo de promover a reflexão e a construção de uma prática pedagógica efetiva.

A emoção permeou todo o desenvolvimento da pesquisa junto aos professores diante dos relatos de fome, desespero, despedidas, violências etc., mas foi finalizada com vistas à ser um instrumento de pesquisa e reflexão para a minimização das barreiras que experienciam professores e alunos refugiados e como instrumento de apoio para a reestruturação da prática pedagógica.

Ao final, os professores sinalizaram a ausência de políticas públicas de promoção de formação continuada em serviço, palestra, mesa redonda ou reunião etc. por parte da Secretaria de Educação e construíram, juntos, ações a serem desenvolvidas por todos os professores com o objetivo de qualificar o acolhimento e a integração dos alunos refugiados venezuelanos nas classes regulares: construção de painéis bilíngues; aplicação da avaliação diagnóstica inicial bilíngue; atualização do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, assegurando a integração do aluno refugiado venezuelano, bem como sua história e cultura; e elaboração coletiva de proposta de modificação do currículo escolar do município incluindo alunos de outras nacionalidades

Trata-se da experiência de uma escola situada em um dentre os mais de mil municípios que inseriram alunos refugiados em suas escolas. Quantos professores Brasil adentro estão acolhendo e reestruturando sua prática pedagógica de forma intuitiva? Quantos gestores municipais atuam invisibilizando os alunos migrantes ou refugiados? Quantas famílias de refugiados estão sendo obrigados a ter sua cultura e sua língua apagados?

Por fim, é necessário destacar, à guisa de conclusão, que as considerações feitas demonstram a importância de uma formação inicial e continuada de professores num contexto multicultural, para a justiça social e para a compreensão da importância de que os direitos humanos sejam valorizados e respeitados.

## REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS – ACNUR. **Dados sobre refúgio**. 2023a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS – ACNUR. **Interiorização e Integração no Destino**: Rede de Serviços e Parcerias do Acnur. Fevereiro de 2021. Disponível em: [https://help.unhcr.org/brazil/wp-content/uploads/sites/8/2021/03/Int\\_Rede\\_Servicos\\_Parcerias\\_fev\\_vf.pdf](https://help.unhcr.org/brazil/wp-content/uploads/sites/8/2021/03/Int_Rede_Servicos_Parcerias_fev_vf.pdf). Acesso em: 1.º mai. 2023.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS – ACNUR. **Tendências Globais de Deslocamento Forçado 2022**. 2023b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>. Acesso em: 1.º jul. 2023.

BAENINGER, Rosana *et al.* Migrações dirigidas: estado e migrações venezuelanas no Brasil. **Revista Latinoamericana de Población**, v. 16, n. 30, e202113, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3238/323868053003/movil/>. Acesso em: 1.º mai. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Downloads/611072047-Danos-Colaterais-Desigualdades-Sociais-Numa-Era-Global-Zygmunt-Bauman.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2013.pdf). Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024 – **Meta 15**. Brasília: DF. 2023a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjYtMDZkYS00MzIxLThlOTEtMDA5NTJmYjY5MTE2IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024 – **Meta 16**. Brasília: DF. 2023b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMWJlODk1YjYtOGI5Yi00MzI1LTllZTItYjFjOTU2MmQ4NDY3IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021** – Brasília, DF: Inep, 2023c. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo). Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDSCF. **Operação Acolhida atinge a marca de 100 mil refugiados e migrantes venezuelanos interiorizados em 930 municípios do Brasil**. 30/03/2023. 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/operacao-acolhida-atinge-a-marca-de-100-mil-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-interiorizados-em-930-municipios-do-brasil#:~:text=Direitos-,Opera%C3%A7%C3%A3o%20Acolhida%20atinge%20a%20marca%20de%20100%20mil%20refugiados%20e,em%20930%20munic%C3%ADpios%20do%20Brasil&text=A%20Opera%C3%A7%C3%A3o%20Acolhida%20atingiu%20a,da%20Venezuela%20interiorizadas%20pelo%20Brasil>. Acesso em: 1.º jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84825694009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar E Cultura(s): uma Aproximação. **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, n. 79, agosto/2002, p. 125-161. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1.º mai. 2023.

DOURADO, Carina; BITTENCOURT, Gracielly. **Metade dos venezuelanos refugiados que entram no Brasil decide ficar**. 01/05/2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-04/metade-dos-venezuelanos-refugiados-que-entram-no-brasil-decide-ficar>. Acesso em: 1.º jul. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; TONHATI, Tania; LIMA COSTA, Luiz Fernando. **Observatório das Migrações Internacionais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em:

[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Ref%C3%BAgio\\_em\\_N%C3%BAmeros/Refugio\\_em\\_Numeros\\_-\\_final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf). Acesso em: 25 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITINHO, Sara. Educação multi/intercultural e o diálogo com os professores sobre a diferença no contexto escolar. 15.07.2021. **RevistAleph**. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Downloads/45821-Texto%20do%20Artigo%20sem%20Identifica%C3%A7%C3%A3o-180911-1-10-20211118.pdf>. Acesso em: 1.º mai. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Mana (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/502791442/CANDAU-Vera-Maria-MULTICULTURALISMO-Cap-1>. Acesso em: 1.º mai. 2023.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática da literatura x revisão narrativa. **Acta Paul Enferm.**, v. 20, n. 2, p. v-vi, fev./2007. Disponível em: [https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles\\_xml/1982-0194-ape-S0103-21002007000200001/1982-0194-ape-S0103-21002007000200001.x64645.pdf](https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-S0103-21002007000200001/1982-0194-ape-S0103-21002007000200001.x64645.pdf). Acesso em: 22 mai. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. M. **Justiça social: desafio para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.