

TRAJETÓRIAS DE EDUCADORAS IMIGRANTES EM SERGIPE (BR) E MASSACHUSETTS (EU): SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Hilary Nayara de Oliveira Marques¹

Simone Silveira Amorim²

RESUMO

Este texto analisa, comparativamente, as narrativas de seis educadoras imigrantes no ensino superior, três em Sergipe (BR) e três em Massachusetts (EU), com o objetivo de analisar as trajetórias e saberes que afetam a prática docente. Para tanto, são utilizados os conceitos de sociedade e indivíduo de Elias (1994), os saberes docentes de Tardif (2012) e a abordagem do Estudo de Caso Comparado (ECC) de Bartlett e Vavrus (2017). Observa-se, a partir deste estudo, que suas vivências integradas na prática docente potencializam as experiências educacionais e contribuem para o aprimoramento das sociedades em que estão inseridas.

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

¹ Mestre em Educação e licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Tiradentes (UNIT). E-mail: hilary-marques@hotmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4636-5075>

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Universidade Tiradentes (UNIT). E-mail: amorim_simone@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1305-6017>

IMMIGRANT EDUCATORS' TRAJECTORIES IN SERGIPE (BR) AND MASSACHUSETTS (USA): TEACHING KNOWLEDGE AND PRACTICES

ABSTRACT

This text comparatively analyzes the narratives of six immigrant educators in higher education, three in Sergipe (BR) and three in Massachusetts (USA), aiming at analyzing the trajectories and knowledge that affect teaching practice. For this purpose, the concepts of society and individual by Elias (1994), teaching knowledge by Tardif (2012), and the Comparative Case Study (ECC) approach by Bartlett and Vavrus (2017) are used. From this study, it is found that their integrated experiences in teaching practice enhance the educational experience and contribute to the improvement of the societies they are part of.

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

TRAYECTORIAS DE EDUCADORAS INMIGRANTES EN SERGIPE (BR) Y MASSACHUSETTS (EE. UU.): CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS DOCENTES

RESUMEN

Este texto analiza comparativamente las narrativas de seis educadoras inmigrantes en la educación superior, tres en Sergipe (BR) y tres en Massachusetts (EE. UU.), con el fin de analizar las trayectorias y conocimientos que inciden en la práctica docente. Para ello, se utilizan los conceptos de sociedad e individuo de Elias (1994), los saberes docentes de Tardif (2012) y el enfoque del Estudio de Caso Comparado (ECC) de Bartlett y Vavrus (2017). Se observa, a partir de este estudio, que sus experiencias integradas en la práctica docente potencian las experiencias educativas y contribuyen al mejoramiento de las sociedades en las que están insertas.

Palabras clave: Educación e inmigración; Profesores inmigrantes; Conocimientos pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

A interconexão entre globalização e migração destaca a importância da compreensão dos deslocamentos populacionais na era moderna. Padrões migratórios persistem sob novas formas, impulsionados por mudanças econômicas, políticas e culturais, conforme afirmam Haas, Castles e Miller (2020). A globalização ampliou o alcance da migração, afetando não apenas as sociedades de origem, mas também as de destino em todo o mundo.

No contexto brasileiro, de acordo com a atual Lei de Migração (Lei 13.445/2017), imigrante pode ser definido como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Brasil, 2017, online). Com base no relatório publicado em 2020 pelo Observatório das Migrações Nacionais (OBMigra), sob coordenação e autoria de Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2020), observa-se um significativo aumento no número de trabalhadores estrangeiros no país, principalmente provenientes do Haiti e da Venezuela. Portanto, a compreensão da migração é crucial para a formulação de políticas inclusivas e justas, reconhecendo a valiosa contribuição dos migrantes para o desenvolvimento dos países que os recebem.

Entendendo que a imigração é um fenômeno global, faz-se necessário realizar estudos sobre a inserção dos imigrantes nos espaços educacionais, pois, devido ao crescente fluxo de entrada desses indivíduos no país, conseqüentemente, aumenta-se o número de estrangeiros inseridos nos sistemas educacionais. Portanto, a presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: Qual é a relevância de ter educadores imigrantes inseridos nos sistemas de ensino superior de Sergipe e Massachusetts?

Diante do exposto, este estudo analisa as narrativas de seis educadoras imigrantes inseridas nos sistemas de ensino superior de Sergipe (BR) e Massachusetts (EU), com o objetivo de demonstrar essas educadoras, a partir da compreensão das suas trajetórias e saberes que afetam a prática docente, influenciam a formação dos indivíduos no ensino superior. Para tanto, serão utilizados como referencial teórico os conceitos de sociedade e indivíduo de Elias (1994), e saberes docentes propostos por Tardif (2012).

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

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

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

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

Quanto ao percurso metodológico, esta pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira foi de caráter exploratório, na qual foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo “[...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 27). Na segunda etapa foi realizado um trabalho de campo como meio de investigar o objeto de pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas que, de acordo com Creswell (2010), são consideradas uma das formas de coleta de dados e pode ser subdividida em diferentes tipos, como entrevistas presenciais, por telefone, em grupo (grupo focal) ou por e-mail. Através de entrevistas semiestruturadas, os participantes têm a oportunidade de fornecer informações detalhadas e o pesquisador pode influenciar o rumo da conversa.

As professoras selecionadas para este estudo foram contatadas por e-mail e/ou telefone e convidadas a participar. As entrevistas foram realizadas na língua à escolha do participante, sendo, em seguida, transcritas. Vale ressaltar que todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, por ser uma pesquisa com seres humanos, o projeto¹ foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado. Para preservar suas identidades, elas serão referenciadas neste texto pelos países de origem: Peru, Cuba, Índia, Portugal, Brasil e República Dominicana.

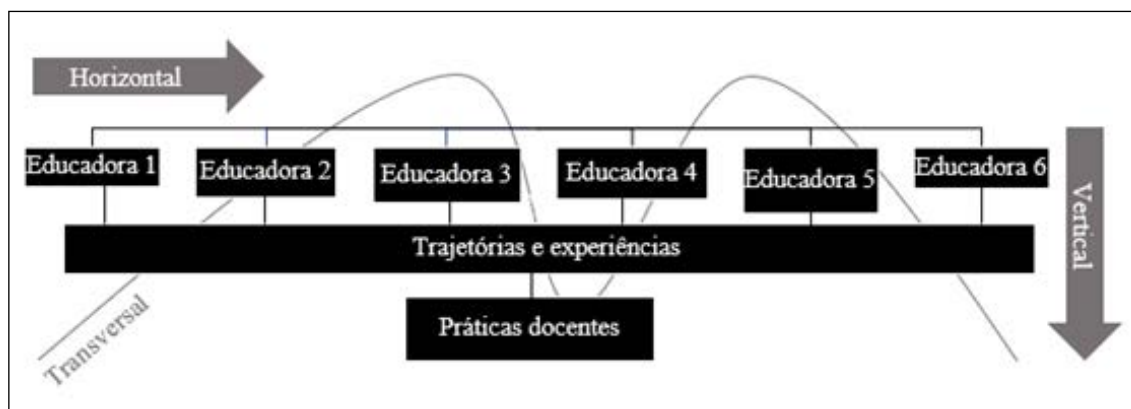
Considerando que esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, Gil (2008, p. 94) enfatiza que os “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Dessa forma, para a terceira e última etapa, as entrevistas foram transcritas para que fosse possível a análise de suas narrativas seguindo a abordagem do Estudo de Caso Comparado (ECC), de Bartlett e Vavrus (2017), a qual

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

¹ N° do parecer do CEP: 6.672.688

Portanto, a abordagem ECC busca uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, considerando suas relações espaciais, escalas de análise e temporalidade. Dessa forma, no contexto das educadoras, esta abordagem e seus eixos serão empregados conforme ilustrado na Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Abordagem por ECC no caso das educadoras imigrantes



Fonte: elaboração da autora (2024).

O eixo horizontal foca nas experiências individuais das educadoras em seus contextos imigratórios. Já o eixo vertical analisa como essas experiências influenciam as suas práticas docentes. Por fim, o eixo transversal examina as jornadas que fundamentam suas práticas ao longo do tempo.

A fim de alcançar o objetivo proposto, serão apresentados os motivos que levaram as educadoras a migrar. Em seguida, os saberes e práticas docentes serão identificados e analisados a partir dos pressupostos do ECC. Ao final, os resultados dessa análise serão discutidos.

2 DE IMIGRANTE A DOCENTE

Entende-se que os relatos das educadoras refletem uma seleção consciente por parte delas durante as entrevistas e carregam suas intenções específicas. Assim, é importante destacar a generosidade expressa por elas, sem que isso seja objeto de medição, mas sim uma oportunidade para compreender as informações compartilhadas. Com base no referencial teórico e bibliográfico, esses relatos ajudam a expandir a compreensão de aspectos relacionados à profissão docente.

Em relação às motivações que levaram as três educadoras de Sergipe a deixarem seus países de origem, Peru, Cuba e Índia compartilham razões semelhantes.

[...] eu vim para fazer o mestrado e doutorado, mas na USP. O meu intuito era fazer pesquisa. Eu gostava de fazer pesquisa e, infelizmente, lá no meu país... eu sou formada em Engenharia Química... não tinha pesquisa na época. Então a gente foi procurar. [...] E o bom que tinha as bolsas, né... [...] tinha um amigo que estava trabalhando aqui na UNIT e falou 'olha X, vocês não estão interessados? Tem um vaga aqui, vai fazer um concurso, tem duas vagas para fazer concurso na Universidade Tiradentes, na área de Engenharia de Processos. Vocês estão interessados?' [...]

Acabamos contratados aqui na Unit. Para dar tanto aula na graduação quanto na pós-graduação. (Peru, 2023)

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

Nasci na Índia, fiz graduação na Índia e fui fazer doutorado no Japão. Mestrado e doutorado no Japão. Quando eu conheci meu esposo, que é brasileiro, né... Então, meu esposo é brasileiro, hoje é concursado em UFS, ele é professor também. Então eu tô aqui realmente para meu esposo. (Índia, 2023)

A partir dos relatos², observa-se que as motivações das educadoras convergem em busca de oportunidades profissionais ou influenciadas por questões familiares. Quanto às educadoras de Massachusetts, os motivos que as levaram a imigrar apresentam semelhanças em relação às de Sergipe.

Fui parar na Massachusetts por que minha família... os meus pais decidiram que o meu irmão não... não iria pra guerra que Portugal tinha no Ultramar. (Portugal, 2019)

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

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

Seja a busca por um ambiente melhor para a família ou a procura por oportunidades profissionais, os relatos revelam similaridades que transcendem fronteiras geográficas e culturais. A imigração, nesses casos, torna-se um fenômeno complexo e multifacetado, impulsionado por uma variedade de fatores.

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

² As falas das educadoras serão preservadas integralmente, respeitando os elementos originais de suas declarações, com exceção das versões aqui apresentadas advindas entrevistas concedidas nas línguas de origens das entrevistadas.

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

Os relatos das educadoras destacam o papel central do trabalho em suas trajetórias migratórias, com a busca por oportunidades profissionais e acadêmicas sendo um fator determinante para Dominicana, Brasil, Índia, Cuba e Peru. Além disso, a questão familiar emerge como um motivo preponderante para Portugal, Brasil, Índia e Cuba. Além dos motivos comuns de migração, como estudo e trabalho, a fuga da violência e opressão é destacada no caso de Portugal, onde a educadora menciona a influência da guerra em sua decisão de migrar.

Ao analisar as respostas das educadoras à luz das categorias apontadas pelos autores, pode-se enriquecer a compreensão das diversas motivações que permeiam a imigração, destacando como as categorias mencionadas por eles ganham vida nas experiências dessas profissionais, tornando possível identificar nuances, especificidades e complexidades que moldam as jornadas migratórias, que as levaram a exercer a atividade docentes em países que não os de suas origens.

3 SABERES E PRÁTICAS COMPARADAS

Importa mencionar que este estudo também examina como as trajetórias pessoais e profissionais das educadoras influenciam sua prática docente, buscando identificar os saberes que utilizam, conforme Tardif (2012). Utiliza-se a abordagem ECC, proposta por Bartlett e Vavrus (2017), para comparar as narrativas das educadoras em três eixos delineados no Quadro 1:

Quadro 1 – Análise comparativa das narrativas das educadoras com base na abordagem ECC

Eixos	Características
Horizontal	As experiências individuais das educadoras em seus respectivos contextos migratórios.
Vertical	As influências de suas trajetórias em suas práticas docentes.
Transversal	As experiências e jornadas que, ao longo do tempo, basearam a prática das educadoras.

Fonte: elaboração da autora (2024).

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

Nessa perspectiva, Peru expressa dificuldade inicial em compreender a pergunta sobre sua prática docente, citando a falta de formação em pedagogia. Apesar disso, compartilha detalhes sobre suas estratégias de ensino, mostrando como enfrenta as limitações de cada aluno.

[...] eu sou formada em Engenharia, mas não estudei pedagogia [...] eu sempre tento com os meninos... primeiro observo eles e percebo que nem todos conseguem entender na mesma forma. Cada

um tem o tempo dele. É o que eu percebo. Então eu não posso tratar todos iguais [...] Eu sei que tem uns meninos que demoram um pouco pra entender, então eu já vou lá e fico um tempo mais com eles. É isso que eu faço sempre. Se as vezes eu percebo, tem um que por exemplo, já conseguiu fazer. ‘Você fez? Certo. Então vamos lá’. Eu trago um menino que às vezes não consegue entender muito, né? Ou demora um pouco. Junto com ele, os dois começam a trabalhar, aí eu falo ‘você explica para ele?’. Porque o jeito de você aprender melhor é ensinando, então eu vejo, eles se ensinam. [...] Eles já sabem como funciona. Graças a Deus eles conseguem fazer isso [...] Eu acho que a colaboração é boa. (Peru, 2023)

A educadora destaca a diversidade de ritmos de aprendizagem entre os alunos e adota uma estratégia de acompanhamento individual, dedicando mais tempo aos que precisam de apoio extra. Ela promove a aprendizagem colaborativa entre os alunos que, segundo Dillenbourg (1999, p. 1), “[...] se trata de uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”. Nesse contexto, ao organizar atividades em duplas/grupos e incentivar a troca de conhecimentos, a educadora evidencia a eficácia desse método de ensino. Situação semelhante ocorre na prática de Dominicana, onde conduz uma pesquisa-ação participativa com alunos do ensino médio de escolas públicas de Boston.

Apenas penso que nós questionamos, em pesquisa educacional, tentamos questionar os peritos errados. Lemos sobre os jovens, mas nunca incluímos eles na pesquisa, na tomada de conhecimento sobre eles. [...] É esperado que os professores incutem conhecimento nos estudantes, e talvez em outros educadores. Então, estão encarregados de uma comunidade inteira em sala de aula. E assim, tudo que ensinam, eles também criam conhecimento coletivamente com os seus alunos. Então, é muito difícil separar ensino e pesquisa, porque como professor você também está profundamente consciente de como seus alunos interagem com o material, os tipos de perguntas que eles fazem, eles também lhe dão feedback sobre como eles aprendem, o que eles precisam, em que eles estão interessados. Então, tudo isso é um papel simultâneo, você ensina, mas também pesquisa ao mesmo tempo. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

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

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

mas sim em colaboração direta com os indivíduos afetados pela situação ou problema em questão.

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

[...] eu tento programar e organizar minhas aulas utilizando métodos didáticos híbridos. Eu não gosto muito de dar uma aula só onde eu fale. [...] Então eu tento envolver eles de uma forma participativa nas salas de aula para eles trazerem também a experiência deles como usuários do SUS, além de como futuros profissionais. [...] a gente tem uma aula, tem uma dinâmica inicial, tem uma, uma discussão, ver e discutir um vídeo específico sobre o tema que vai ser falado. Também poder ter, por exemplo, a discussão do artigo e no final, então eu venho trazer uma aula expositiva dialogada. [...] isso é na graduação e na pós-graduação, da mesma forma. (Cuba, 2023)

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

Ao adotar métodos didáticos híbridos, a educadora promove uma experiência participativa para os alunos, refletindo a conscientização proposta por Freire, onde os estudantes são ativos na construção do conhecimento. Ao incorporar elementos do cotidiano dos alunos, como experiências no SUS³, ela busca conectar teoria e prática, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada, enfatizando a importância de relacionar o conteúdo educacional à realidade vivida pelos alunos.

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

[...] a gente tava numa época completamente diferente e a maneira como a gente organizava as aulas... na Lesley o modelo era assim: o que é ideal para um professor saber. E, portanto, a gente organizava as disciplinas que era ideal e depois enviava para o departamento de educação e era assim [...] aplicar a teoria à prática e, portanto, as disciplinas eram feitas primeiro com uma perspectiva criativa de cada um, o que cada professor precisava saber naquela área e por que era uma área nova. Na Lesley era o maior programa de *Modern Disabilities* no estado [...] e o primeiro programa foi exatamente como estava, pois, dois ou três anos depois tive a oportunidade de fazer as primeiras mudanças. E era muito importante para mim que toda a gente aprendesse as diferen-

³ Sistema Único de Saúde - denominação do sistema público de saúde brasileiro criado pela Constituição Federal de 1988.

ças culturais. [...] a primeira admissão cultural foi *First and Second Language* pra toda gente. Eu era a diretora e todas as pessoas que iam para o *Modern Disabilities* tinham que saber *First and Second Language Acquisition* e cultural. Diferenças culturais [...] E depois, logo a seguir, eu tenho o *Understanding by Design* e mudou radicalmente como é que as disciplinas eram feitas, o que é que precisam saber e como é que vou avaliar [...] habilidades e disposições e usamos a currículo em espiral e o conceito era introduzido numa aula e depois aprofundadamente era em outra. (Portugal, 2019, tradução nossa)

Índia e Brasil não detalharam suas práticas quando questionadas, respondendo apenas sobre os autores que as influenciam. Em contrapartida, as educadoras Cuba, Brasil, Dominicana e Portugal destacam a importância de estudiosos ligados às suas áreas de atuação como fontes inspiradoras para suas práticas educacionais.

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

[...] Vygotsky, Paulo Freire, todos esses. Mas quem eu penso mais, é mais no meu campo de línguas, eu penso que eu sou como Ofelia García, que trabalha com *translanguaging*. E de pessoas que estão desconstruindo de novo o poder e a estrutura a volta da educação em quem é o indivíduo [...] E de ver todas essas coisas que estão impostas no indivíduo e procurar quais são essas rachaduras no cimento para o indivíduo conseguir se desenvolver de uma maneira mais autêntica, mais significativa, e mais cuidadosa. (Brasil, 2019)

Dos autores que me influenciam profundamente, de Portugal é o Sérgio Niza, do Brasil é Paulo Freire... ehn... da América é Jay McTighe. [...] tem uma variedade de coisas, mas ligando a neurociência, a *spiritual gap*, umas das pessoas é Bruce Lipton. (Portugal, 2019).

[...] muitos dos autores que eu li e com quem trabalho na minha pesquisa, na minha escrita e ensino são dos EUA. Meu trabalho é apoiado e guiado por muitas estudiosas negras feministas ou Latinx [...] Tem Gloria Anzaldúa, Cherríe Moraga, Patricia Hill Collins, Cynthia Dillard, há muitas mulheres que eu deveria usar, muitas mulheres, e nenhuma mulher branca. (Dominicana, 2019, tradução nossa)

A recorrência das citações a Paulo Freire evidencia sua influência significativa no campo da educação, tanto nacional quanto internacionalmente. Seu legado transcende fronteiras, influenciando diversas abordagens educacionais em todo o mundo. Brasil destaca sua admiração por autores proeminentes como Vygotsky e Paulo Freire, cujas ideias ressoam com sua preocupação em desconstruir o poder e

as estruturas na educação. Freire, ao longo de sua vida, dedicou-se incansavelmente à transformação social, questionando o poder estabelecido e desenvolvendo a “Pedagogia do Oprimido”, definida por ele como

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

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

Cuba, além de Freire, valoriza autores que oferecem uma perspectiva da saúde coletiva como uma construção coletiva e um espaço de discussão. Elias (1994) define a maneira como a sociedade é compreendida e como os indivíduos percebem a si mesmos como *habitus*, destacando que, ao interagirem, os indivíduos não apenas moldam a sociedade, mas também são moldados por ela. Assim, os empreendimentos individuais não ocorrem em um vácuo de determinações sociais, uma vez que, segundo o autor, “[...] a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social” (p. 124). Dessa forma, ao introduzir uma prática de construção coletiva e incentivar os alunos a desempenhar um papel ativo na sociedade, a educadora promove uma interconexão essencial entre a ação individual e a dinâmica social.

Dominicana destaca a influência de autores estadunidenses em sua pesquisa, escrita e ensino, especialmente de estudiosas negras feministas ou latinas. Ela conscientemente destaca vozes e perspectivas de mulheres negras e Latinx⁴, sem incluir autoras brancas em sua lista de referências. Essa escolha reflete seu compromisso em destacar as experiências das comunidades que pesquisa, mesmo quando questionada sobre isso em relação aos jovens de diferentes nacionalidades.

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

A referência da educadora à criação de “espelhos e reflexos” sugere a importância de oferecer representações e conceitos que sejam reflexivos das identidades e vivências dos estudantes. Nesse sentido, ressalta-se que representação, segundo Hall (2016, p. 15) é a produção de significado de conceitos

⁴ Latinx, latine e latin@, são neologismos gênero-neutro para se referir a pessoas de identidade étnica ou cultural latino-americana nos Estados Unidos

em nossas mentes através da linguagem com o intuito de “[...] dizer algo significativo sobre, ou para representar, o mundo de forma significativa, para outras pessoas”. Ela argumenta que, ao negligenciar a diversidade de perspectivas e experiências, os estudantes poderiam sentir uma desconexão com o conteúdo discutido, tornando-os menos envolvidos e capazes de se identificarem com as teorias apresentadas.

No exercício docente, “[...] os profissionais da educação acabam por criar representações que não somente dão a “ler” eles mesmos, mas ensinam a “ler” o mundo” (Amorim; Marques, 2021, p. 3). Ou seja, durante a prática pedagógica, os educadores não apenas fornecem aos alunos uma visão de si mesmos, mas também promovem a compreensão do ambiente ao redor, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes do contexto.

Portugal destaca autores influentes em sua prática docente, incluindo aqueles da neurociência. Peru e Índia são influenciadas por autores com quem têm uma proximidade emocional e afetiva.

Meu ex-orientador Y, tem muitos artigos publicados, mas eu aprendi com ele e ele é uma pessoa muito ética. Então, eu... o jeito que aprendi de ser com os meus alunos é o jeito que ele me ensinou. Eu sigo o que ele faz [...] Então é o meu orientador que me ensinou, porque como eu não sou da parte da pedagogia, né? Então eu aprendi com ele como fazer as coisas e eu acho que aprendi e tá dando certo. (Peru, 2019)

O depoimento da educadora destaca a influência crucial de seu ex-orientador em sua abordagem pedagógica, ressaltando a importância da formação e orientação na construção de práticas eficazes. Pesquisas de Lessard e Tardif (1996), Tardif e Lessard (2000) e Raymond et al. (1993) também evidenciam a influência dos antigos educadores na escolha da carreira e nas abordagens de ensino dos professores entrevistados. Por outro lado, Índia se inspira em seus alunos e família para sua prática.

Hoje se eu penso isso, é meu esposo e meus filhos, né? Porque é muito... eh... não é fácil imigrante. Principalmente na sistema educacional, né? [...] são várias barreiras. Mas tudo que eu faço hoje é porque eu adoro o que eu faço, né? E hoje eu tô aqui pra minha família, né? Então quem me inspira hoje são meus alunos, os brilhos no olhos dele, a felicidade. Então eu acredito que o que a gente tem a gente tem que passar pra outros. Então, o conhecimento que eu tenho eu tento passar pra meus alunos. E eles que são inspiradores para mim. (Índia, 2023)

A família e os alunos da educadora são as causas e os agentes de suas escolhas e práticas pedagógicas, conforme o significado de “autor” como algo que dá origem a outra coisa⁵. De acordo com Tardif (2012), ao longo da vida pessoal, o professor internaliza diversos elementos que moldam sua personalidade e suas interações, influenciando sua postura em relação ao ensino. Assim, a vida familiar exerce uma significativa modelagem na abordagem do professor em sala de aula.

A partir desses aspectos, percebe-se que a prática docente vai além de ser apenas um objeto de estudo nas ciências da educação; também incorpora uma variedade de saberes pedagógicos. Esses saberes

⁵ Ver mais: <https://www.dicio.com.br/autores/>

pedagógicos, de acordo com Tardif (2012, p. 37), manifestam-se como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Sob essa perspectiva, o fazer docente do professor é moldado por cada momento vivenciado, pensamento e ação praticada por ele, impactando diretamente sua prática pedagógica, conforme Tardif (2012, p. 297),

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

Dessa forma, percebe-se que a presença de várias fontes de aquisição dos saberes dos professores utilizados no exercício da docência. O Quadro 2 analisa as falas das educadoras em relação aos saberes categorizados por Tardif (2012), destacando os saberes mobilizados por elas, suas fontes de aquisição e integração no trabalho.

Quadro 2 – Classificação dos saberes das professoras imigrantes

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

Fonte: elaboração da autora (2024).

O quadro enfatiza que os saberes pessoais, de formação escolar, de formação profissional e experiências são conhecimentos essenciais que as professoras integram em sua prática docente. Percebe-se isto a partir do relato de Brasil sobre os saberes que influenciam suas práticas:

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

A análise das falas das educadoras destaca a predominância dos saberes pessoais e experienciais. No exemplo de Cuba, a educadora concorda com a ideia de Tardif (2012) de que os saberes têm origens diversas, enfatizando os valores adquiridos na família, na sociedade e na cultura. Segundo autor, esses são considerados como saberes pessoais, adquiridos socialmente por meio da “[...] família, ambiente de

vida, educação no ambiente lato, etc” (p. 63). Tais valores, conforme a percepção da educadora, exercem uma influência direta sobre suas práticas em sala de aula e nas relações com os alunos.

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

No seu relato, Cuba reconhece a transformação ao longo do tempo de seus conhecimentos e valores, os quais influenciaram significativamente sua forma de pensar e agir na prática pedagógica. Em consonância com esse entendimento, Tardif (2012, p. 14) afirma que o saber dos professores “[...] é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Portanto, ao longo da carreira, os professores desenvolvem gradualmente seus conhecimentos, aprendendo a se adaptar ao ambiente de trabalho e internalizando práticas e normas que se tornam parte essencial de sua atuação. Além disso, a diversidade de experiências em contextos internacionais teve um impacto significativo na transformação das perspectivas educacionais das educadoras, como observado em Cuba e também em Índia. Suas práticas refletem a riqueza dessas vivências culturais diversificadas.

Sociedades diferentes, por exemplo, o Japão. Maravilhoso, né? Ninguém engana ninguém. Todo mundo faz seu parte, né? [...] Eu aprendi tanto no Japão. Aí eu trago isso pra alunos, né? Alemanha é outra coisa, a Alemanha é Europa. Então é pegar carro é mudar, muita tradição, muita cultura. [...] Estados Unidos maravilhoso, sem burocracia, gente. A vida é sem burocracia. A competição é aqui, mas muito dinheiro. Se você é trabalhador, vai ter uma vida boa, sem burocracia. Canadá muito internacional, muito cultural. Cada bairro é um estado diferente, um país diferente. [...] E isso faz você diferente. Eu me vejo diferente. Eu sou muito tolerante, muita paciência. Sem julgar ninguém, porque todos nós tem nossos negativos. Quem é que não erra? Vale a pena julgar amanhã, alguém? (Índia, 2023)

A vida é uma fonte rica de conhecimento para a educadora, enriquecendo sua visão de mundo e sua forma de ensinar. Sua abordagem vai além dos livros, compartilhando não apenas conhecimento acadêmico, mas também lições de vida embasadas em suas próprias experiências.

Eu até que falo para meus alunos, não fica só no estado de Sergipe. Vai lá, viaja, adquire conhecimentos porque é muito diferente. Várias coisas, né? A gente desenvolve empatia, tolerância e

nossa cabeça abre. [...] Eu consigo colocar tudo o que eu aprendi em vários lugares, né? Além de a aprendizagem científica, cultural, né? A lidar com várias situações, porque não é fácil viver em um país que não é seu. É muito difícil, muito desafiador, vamos dizer. É sair de zona de conforto, né? Então, hoje eu tenho muito adaptabilidade, muita flexibilidade. [...] Além de conhecer o mundo inteiro, há universidades diferentes e linhas de pensamento diferentes. E a gente sabe que diversidade é tudo. [...] Então eu ensino hoje vida e isso é resultado de todas essas viagens, todas essas experiências, né? (Índia, 2023)

Peru também traz sua bagagem cultural para a sala de aula e suas interações com os alunos, assim como Índia.

E isso me influenciou muito, e o respeito. Sempre o respeito que aprendi lá no Peru, né? [...] o professor... fala que não tem para mim. Às vezes os meninos têm a confiança. Tudo bem, não tem problema. Mas sempre com respeito, né? Influenciou muito, eu acho que me influenciou muito esse jeito da gente ser. (Peru, 2023)

Em síntese, os saberes que moldam a prática docente de Peru abrangem elementos culturais, normas sociais e valores como respeito e formalidade. Sua experiência profissional também influenciou na mudança de paradigma, afastando-se do modelo autoritário que experimentou como estudante.

[...] na nossa época a gente aprendeu que... assim você chegava na sala de aula, o professor mandava e você fazia. Então, aqui não. Com o dia a dia, com a internet, então a gente aprende. E o que eu aprendi? Por exemplo, tem alguma dúvida? Os meninos ficam às vezes no celular. Então aproveito isso. 'Olha vocês que estão no celular, pesquisem, faça a pesquisa.' É o que já estou começando a fazer é trabalhar com isso. (Peru, 2023)

A educadora adapta sua abordagem ao notar o uso frequente de celulares pelos alunos, propondo desafios e atividades de pesquisa que incorporam o uso desses dispositivos. Isso mostra como ela utiliza seu conhecimento prático cotidiano para desenvolver estratégias pedagógicas que se conectam com a geração atual.

Os saberes que influenciam a prática docente de Portugal vão além do conhecimento técnico e contribuem para uma abordagem educacional holística e impactante.

[...] não apenas ensinamos o que sabemos ou facilitamos que eles aprendam o que sabemos, mas acho que todos nós ensinamos o que somos, e sempre o que quer que esteja em nossos corações e mentes e com o que realmente nos importamos, aparece de muitas maneiras diferentes, energeticamente, em palavras, em ação. (Portugal, 2019, tradução nossa)

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

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

Ao dedicar um longo período ao ensino, como Portugal, o professor não só exerce uma função, mas também molda parte significativa de sua identidade através dessa atividade. Sua essência é influenciada pelas experiências ao longo da carreira, definindo notavelmente sua existência como educadora.

A partir de uma análise horizontal, destaca-se a importância das experiências individuais das educadoras, revelando a singularidade de cada uma em contextos culturalmente diversos. A análise vertical conecta essas trajetórias às práticas docentes, influenciadas por diferentes autores e saberes, evidenciando como essas fontes moldam suas abordagens pedagógicas. Já a análise transversal une essas experiências ao longo do tempo, oferecendo uma visão abrangente do desenvolvimento profissional das educadoras, destacando que suas práticas são fruto de uma evolução contínua.

A interconexão entre esses eixos destaca como as experiências migratórias e as trajetórias narradas contribuem para moldar a prática das educadoras. Embora cada narrativa seja única, elementos compartilhados e diferenças demonstram a diversidade de trajetórias e experiências vivenciadas pelas educadoras, elucidadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Aproximações e distanciamentos entre as narrativas das 6 docentes

Elementos analisados	SERGIPE			MASSACHUSETTS		
	Índia	Peru	Cuba	Brasil	Portugal	Dominicana
Razões para imigrar	Estudo e trabalho.	Estudo e trabalho.	Estudo e trabalho.	Condições financeiras	Guerra	Estudo e trabalho.
Prática docente	Promoção de um ciclo de aprendizado contínuo e coletivo.	Suporte individualizado e estímulo à colaboração.	Uso de métodos didáticos híbridos e integração das experiências dos alunos.	Promoção de uma educação democrática.	Reestruturação do currículo do curso e promoção da compreensão de diferenças culturais.	Inclusão dos alunos na pesquisa e no processo de aprendizagem de modo colaborativo.
Indivíduos/ Autores que influenciam	O esposo, os filhos e os alunos.	Ex-orientador	Paulo Freire (Educação), Paim e Mendes (Saúde Coletiva).	Paulo Freire (Educação), Vygotsky (Psicologia) e Ofelia García (<i>Translanguaging</i>).	Sérgio Niza e Paulo Freire (Educação), Jay McTighe (<i>Understanding by Design</i> e <i>Universal by Design</i>) e Bruce Lipton (Neurociência).	Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, Patricia Hill Collins, Cynthia Dillard (Estudiosas negras, feministas e/ou latinas).
Saberes mobilizados	Pessoais, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação escolar, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação escolar, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação escolar, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação profissional, experienciais	Pessoais, formação profissional, experienciais

Fonte: elaboração da autora (2024).

Com base no Quadro 3, as narrativas das educadoras revelam tanto semelhanças quanto diferenças.

A maioria das educadoras, especialmente as residentes de Sergipe, imigrou por motivos relacionados ao estudo e ao trabalho, embora circunstâncias financeiras e de guerra tenham influenciado algumas, como nos casos de Brasil e Portugal. Quanto à prática docente, todas demonstraram um compromisso com uma educação inclusiva, participativa e centrada no aluno, usando métodos inovadores e integrando as experiências dos alunos no processo de aprendizagem. Paulo Freire foi citado por algumas, tanto de Sergipe quanto de Massachusetts, evidenciando seu reconhecimento internacional. Duas educadoras de Sergipe se destacaram ao mencionar família, alunos e orientador como fontes de inspiração, diferente das demais. Os saberes mobilizados pelas educadoras, embasados em Tardif (2012), resultaram de uma combinação de experiências pessoais, formação acadêmica e prática profissional, enriquecendo suas abordagens pedagógicas e sendo aplicados em suas práticas docentes ao longo do tempo.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

O estudo comparativo das narrativas de seis educadoras imigrantes, sendo três em Sergipe e três em Massachusetts, confirma que suas presenças e experiências enriquecem as práticas pedagógicas, a partir dos seus saberes docentes compartilhados. A análise horizontal, vertical e transversal mostra como suas trajetórias moldam suas práticas educacionais, destacando seu papel como agentes de transformação. Além disso, as narrativas revelam motivações e desafios comuns relacionados à imigração e à adaptação cultural, fomentando suas abordagens pedagógicas.

Também é possível afirmar que os aspectos que compõem suas práticas docentes são o resultado de um conjunto de elementos que forjam ideias, compreensões, ações e reações diante das situações profissionais que se colocam diante das docentes. Suas origens, as razões que contribuíram para o movimento migratório de cada uma delas, os indivíduos e autores que as inspiram enriquecem os saberes por elas mobilizados, trazendo elementos significativos e singulares para o trabalho que realizam.

A análise realizada permitiu identificar os saberes que influenciam e são mobilizados pelas educadoras no exercício da profissão. Os saberes pessoais, da formação escolar, da formação profissional, assim como os experienciais estabelecem os limites, mas também o alcance da compreensão de cada uma

delas sobre a vida e sobre a profissão que escolheram exercer. Em suma, a partir deste estudo, torna-se evidente que as vivências e trajetórias das educadoras, integradas de maneira consciente ou inconsciente na prática pedagógica, proporcionam uma troca de saberes e experiências que potencializa o ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- Amorim, Simone; Marques, Hilary. Educadoras imigrantes em Massachusetts (EUA): trajetória, saberes e práticas docentes. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/15179>>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Bartlett, Lesley; Vavrus, Frances. Comparative Case Studies. **Educação e realidade**, v. 42, n. 3, p. 899–920, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623668636>>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Brasil. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Cavalcanti, L; Oliveira, T.; Macedo, M. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.
- Creswell, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2010.
- Dillenbourg, Pierre. What do you mean by collaborative learning? In: **Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, pp.1-19, 1999.
- Elias, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freire, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Haas, H. de; Castles, S.; Miller, M. J. **The age of migration: International Population Movements in the Modern World**. 6. ed. Londres: Red Globe Press, 2020.
- Hall, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.
- Novaes, Marcos B.; Gil, Antônio C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, p. 134–160, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-69712009000100007>>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.