

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

ACTION RESEARCH IN EDUCATION: EXPERIENCES WITH IMMIGRANT STUDENTS IN THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

Ana Rita do Nascimento Cunha¹ [<https://orcid.org/0009-0001-3478-8583>]

Adriana Maria Assumpção² [<https://orcid.org/0000-0002-5570-7877>]

¹Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal & CIEE - Universidade do Minho, Portugal, ncunhaanarita@gmail.com

²Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Brasil, assumpcaoam@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta a investigação-ação como método de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho que busca responder à questão: "A Pedagogia da Cooperação pode auxiliar o processo de socialização de estudantes imigrantes e suas famílias no contexto educacional de escola pública?" O estudo se justifica pelo aumento de matrículas de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas de acolhimento e socialização. Os objetivos são: caracterizar contextos e percepções de estudantes imigrantes, professores e orientadoras; definir ações colaborativas baseadas na Pedagogia da Cooperação; e identificar efeitos dessas ações. A escolha pelo método de investigação-ação se deu pela sua natureza qualitativa e colaborativa, permitindo a articulação entre teoria e prática, com vistas à transformação social e emancipatória e a fundamentação teórica se pauta no paradigma sócio-crítico, enfatizando sua flexibilidade, caráter cíclico e colaborativo. O método demonstrou ser adequado para promover uma educação participativa e acolhedora, possibilitando a aproximação entre a investigadora, os estudantes e os professores. Sua flexibilidade permitiu a adaptação das ações às especificidades de cada contexto escolar, favorecendo maior engajamento dos estudantes imigrantes. A participação ativa e a escuta dos interesses dos alunos potencializaram a construção de ambientes colaborativos.

Palavras-chave: educação, investigação-ação, estudantes imigrantes, pedagogia da cooperação, socialização.

Abstract

The article presents action research as the methodological approach of a doctoral thesis in Educational Sciences at the University of Minho, which seeks to answer the question: "Can the Pedagogy of Cooperation support the socialization process of immigrant students and their families within the context of public education?" The study is justified by the increasing enrollment of immigrant students in Brazilian schools, highlighting the need for pedagogical practices aimed at welcoming and socialization. The objectives are: to characterize the contexts and perceptions of immigrant students, teachers, and school counselors; to define collaborative actions based on the Pedagogy of Cooperation; and to identify the effects of these actions. The choice of then method of action research was due to its qualitative and collaborative nature, enabling the articulation between theory and practice, with a focus on social and emancipatory transformation. The theoretical foundation is based on the socio-critical paradigm, emphasizing its flexibility, cyclical nature, and collaborative character. The method proved to be appropriate

for promoting a participatory and welcoming education, facilitating closer relationships between the researcher, students, and teachers. Its flexibility allowed for the adaptation of actions to the specificities of each school context, fostering greater engagement of immigrant students. Active participation and listening to students' interests enhanced the construction of collaborative environments.

Keywords: education, action research, immigrant students, pedagogy of cooperation, socialization.

INTRODUÇÃO

Este artigo abordará a aplicação da investigação-ação como método de investigação de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho (UMinho). A investigação, que está sendo desenvolvida na área de especialidade em supervisão pedagógica, tem como questão de investigação: A Pedagogia da Cooperação pode auxiliar o processo de socialização de estudantes imigrantes e suas famílias no contexto educacional de escola pública?

A questão de investigação surgiu em virtude do crescimento de matrículas de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras (Hachem & Tonhati, 2023; Oliveira & Tonhati, 2022; SEEDF, 2024), o que tem ampliado consideravelmente a necessidade de desenvolver ações pedagógicas voltadas ao acolhimento e socialização desses estudantes (Aguiar, 2023; Almeida, 2023; Elhajji et al., 2021; SEEDF, 2024). Para auxiliar na resposta à questão de investigação elaborou-se quatro objetivos específicos:

1. Caracterizar os contextos e trajetórias sociais e culturais dos estudantes imigrantes, bem como suas percepções sobre o processo de socialização na comunidade escolar;
2. Caracterizar percepções das orientadoras educacionais e dos professores (professores dos estudantes imigrante) sobre o processo de socialização dos estudantes imigrantes no contexto escolar;
3. Definir, por meio da supervisão colaborativa, ações baseadas na Pedagogia da Cooperação com vistas a socialização dos estudantes imigrantes e suas famílias no contexto escolar;
4. Identificar efeitos de ações baseadas numa Pedagogia da Cooperação no processo de socialização dos estudantes imigrantes e suas famílias, bem como no processo da supervisão colaborativa no contexto da orientação educacional.

A escolha do método da investigação-ação se deu devido à natureza metodológica da investigação: ser um estudo de natureza qualitativa e basear a concepção de educação na importância do espaço escolar e na formação de sujeitos autônomos e críticos (Almeida, 2023; Alves-Mazzotti, 1996; Amando, 2014; Rodrigues & Pontes, 2023).

[...] educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura – muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações. (Amado, 2014, p.21)

Outro ponto que justificou a escolha pelo método foi a área de especialização do doutoramento - por se tratar da supervisão pedagógica. Os estudos desenvolvidos sobre a supervisão pedagógica têm destacado a importância de um trabalho supervisionado colaborativamente para a condução de práticas pedagógicas mais autônomas (Alarcão, 2022). Vieira e Moreira (2011) destacam a investigação-ação como uma estratégia de investigação da própria prática

do professor que, quando desenvolvida em colaboração com os membros da unidade escolar pode agregar aos processos de supervisão colaborativa por meio das reflexões sobre o pensar e o fazer pedagógico. Com isso, acreditando que as realidades escolares são ímpares, que o contexto de cada sala de aula é único, buscou-se por meio da investigação-ação promover a participação ativa dos professores, das orientadoras educacionais e dos estudantes envolvidos na criação de ações pedagógicas mais próximas às realidades e às necessidades do contexto escolar.

O artigo está dividido em três sessões. A primeira apresenta a fundamentação teórica acerca da investigação-ação; a segunda apresenta os participantes da investigação destacando o processo de aproximação e o contexto para a elaboração das ações; a terceira sessão aborda de forma preliminar alguns resultados já obtidos por meio da construção dos dados; e na última sessão são apresentadas as considerações finais.

1 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E SUPERVISÃO: AÇÃO, REFLEXÃO E (RE)CONSTRUÇÃO

A investigação-ação surge em um contexto onde as relações políticas e sociais se encontravam em reorganização após o fim da 2ª Guerra Mundial, no século passado (Almeida, 2001). Baseia-se no paradigma crítico-social, antagônico ao paradigma positivista que compreende a natureza da ciência como sendo objetiva, tangível, explicativa; o conhecimento é entendido sobre a ótica de uma visão generalista, ou seja, não existe uma relação com o contexto da investigação e o investigador não se relaciona com o sujeito do estudo (Alves-Mazzotti, 1996; Silva & Pinto, 1999).

Por outro lado, o paradigma socio-crítico busca romper e acrescentar algo à realidade estudada, transformando-a. Nesse sentido, o investigador interage com o sujeito do estudo, promovendo uma transformação da realidade. Por meio desse paradigma, há uma visão crítica da realidade que nega tanto o dualismo como o conhecimento baseado na avaliação e mensuração e sim, que prioriza um conhecimento científico implicado, crítico e analítico, destacando as condições macroestruturais que influem nas ações e emancipações dos atos sociais (Casa-Nova, 2009).

Na perspectiva do paradigma sócio-crítico, a investigação-ação é compreendida com um método de investigação que entrelaça a teoria e a prática com o objetivo de elucidar problemas concretos sociais e técnicos, por meio de uma parceria ativa entre investigador e sujeito do estudo (investigador coletivo), conduzindo a uma reflexão do problema, à elaboração de ações interventivas e à mudança, tanto dos envolvidos na investigação, como do contexto social onde foi desenvolvida (Amando & Cardoso, 2014; Casa-Nova, 2009; Thiollent, 2022; Vieira & Moreira, 2011). Com isso, a investigação-ação objetiva investigar para conhecer a realidade, inovar promovendo ações para a resolução do problema e desenvolver a capacidade de (auto)reflexão aos participantes (Amando & Cardoso, 2014; Casa-Nova, 2009).

Importante destacar que a investigação-ação é caracterizada por ser um método flexível, já que “durante todo o processo há produção de saber, por meio da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas no contexto investigado (Amando & Cardoso, 2014, p.188). Assim, o método promove uma participação colaborativa entre investigador e os sujeitos participantes ao permitir a participação dialogada, ativa e crítica de todos no processo investigativo.

A investigação-ação apresenta uma metodologia cíclica que permite uma constante reavaliação e reestruturação das ações conduzindo a uma melhor adequação ao contexto real e uma interação entre a teoria e a prática (Amando & Cardoso, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Thiollent, 2022). Cada fase do processo é estruturada sistematicamente entre os envolvidos na investigação, permite ao investigador e aos demais participantes repetir quantas vezes considerarem necessário, uma vez que, cada término de autoavaliação e autorreflexão, conduzem a um novo problema (conhecimento) (Figura 1).

Figura 1

Ciclo da aplicação da investigação-ação



Fonte: Figura produzida pelas autoras.

Segundo Esteves (1999), a investigação-ação apresenta duas modalidades principais: investigação para a ação e investigação na/pela ação. As modalidades estão relacionadas com o grau de participação ativa do investigador e dos participantes no processo interventivo, como da relação estabelecida entre ambos.

Na investigação para a ação (Amando & Cardoso, 2014; Esteves, 1999), o investigador busca informações e/ou conhecimento para compreender uma dada situação ou realidade (problema) com o objetivo de construir ações que contribuem para a resolução do problema. Neste tipo de estudo as relações entre o investigador e os participantes não é tão próxima; o investigador é o detentor das práticas interventivas desde o início até o final do processo interventivo; “o meio social investigado não passa de um ‘reservatório’ de investigação (Amando & Cardoso, 2014).

A investigação -na/pela- ação caracteriza-se por uma maior complexidade durante o processo, uma vez que a investigação é realizada por um grupo de investigadores do qual fazem parte o investigador e os participantes da realidade em estudo; a partir da relação desse grupo surgem múltiplas perspectivas do problema e com isso, variados objetivos e a participação ativa dos participantes na elaboração e aplicação das ações do processo investigativo. Esteves (1999) classifica objetivos quanto ao cunho investigativo (produção de conhecimento), objetivos de inovação (mudanças no contexto) e objetivos de formação (foco nos participantes). Essa modalidade está marcada pela colaboração e pela participação ativa durante todo o processo investigativo do investigador e dos participantes (Amando & Cardoso, 2014). Requer um tempo maior para a sua realização.

Esse método de investigação tem sido utilizado nas áreas das ciências sociais e humanas com destaque para a educação, principalmente, com relação à formação inicial e continuada de professores (Alarcão, 2022; Amando & Cardoso, 2014; Thiollent, 2022; Vieira & Moreira, 2011). A necessidade de reconstrução do campo educacional abre espaço para investigações, que vão muito além da descrição e avaliação da realidade, e sim, que agreguem ideias, práticas e ações pedagógicas que venham a compreender e a atender às novas demandas do campo educacional (Thiollent, 2022).

(...) [n]a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das

microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (Thiollent, 2022, p. 85)

Para Thiollent (2022), a investigação-ação possibilita um estudo para a reconstrução por meio de um “raciocínio projetivo” que “remete à criação ou ao planejamento” (p. 85). Esse tipo de pesquisa vai além da observação da realidade, propondo ações que são baseadas no conhecimento prévio do professor/investigador do contexto de estudo.

A flexibilidade que a investigação-ação apresenta permite ao profissional da educação investigar, aprender e refletir sobre a sua própria prática, gerando dados significativos para uma (auto)avaliação da práxis. Alarcão (2022) destaca os contributos da investigação-ação para a formação de professores reflexivos por esse tipo de pesquisa possibilitar a abertura para uma mudança no fazer pedagógico, promover um caráter participativo, motivador e de apoio com/ao grupo, além de impulsionar um espaço democrático no contexto escolar.

Vieira e Moreira (2011) salientam o caráter emancipatório da investigação-ação no contexto da supervisão pedagógica. A investigação-ação quando utilizada no contexto que busque favorecer um processo educativo crítico e emancipatório, “assume-se como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na acção educativa, mas também no contexto em que essa acção se desenrola” (p. 57). Elas propõem que a investigação-ação apresenta quatro critérios de qualidade que estão relacionados entre si: participação, colaboração, transformação e contextualização (Vieira & Moreira, 2011).

Normalmente, no contexto de uma supervisão pedagógica, o professor-investigador não atua de forma isolada, está acompanhado do supervisor ou faz parte de algum grupo de investigação (participação). Os confrontos de ideias, as reflexões e as teorias discutidas são compartilhadas entre os envolvidos no processo e, dessa maneira, colaboram para práticas inovadoras e transformadoras dentro do contexto escolar (colaboração). A transformação somente ocorre quando a proposta da investigação tangencia a uma concepção de mudança da atuação profissional, havendo relevância e impacto na formação dos professores e dos estudantes (contexto) (Vieira & Moreira, 2011).

Dentro desse contexto, o uso do diário colaborativo torna-se um recurso para auxiliar no processo de supervisão pedagógica com vista a favorecer um trabalho mais reflexivo e colaborativo (Moreira, 2011; Vieira & Moreira, 2011). Alguns estudos definem o diário colaborativo como uma interseção entre o diário de bordo (descritivo e narrativo) e o diário íntimo (narrativas pessoais, íntimas e privadas), no qual os participantes da sua elaboração podem refletir por meio da escrita sobre as suas práticas e o próprio contexto; auxiliando no seu autocrescimento profissional e (re)conhecimento da sua visão de educação e cultura profissional e auxiliando práticas emancipatórias e mais colaborativas (Moreira et al., 2010; Moreira, 2011; Vieira & Moreira, 2011).

No entanto, limitações para a utilização da investigação-ação no contexto de supervisão pedagógica podem ocorrer. Fatores como o tempo para desenvolvimento e avaliação das ações e questões relacionadas às relações entre supervisor e professor são exemplos de dificuldades que podem ser encontradas para a implementação da investigação-ação no campo da supervisão (Vieira & Moreira, 2011).

2 INFÂNCIAS IMIGRANTES E AS ESCOLAS: OS PARTICIPANTES DESTA INVESTIGAÇÃO

Abordar infâncias imigrantes denota nossa preocupação com as crianças que fazem parte dos núcleos familiares de pessoas que migram e constantemente são obrigadas a abandonar seus lares, os vínculos afetivos e culturais porque partem em busca de melhores condições para viver. Importante ressaltar que comumente os adultos responsáveis raramente consultam ou consideram a opinião das crianças no processo decisório acerca da migração. Entretanto, ainda que, em determinadas situações, a migração seja inicialmente concebida como uma condição provisória, ela frequentemente adquire um caráter definitivo na trajetória dessas infâncias.

Nesse sentido, crianças imigrantes se configuram como um grupo de extrema fragilidade e que tem a necessidade de suporte e acolhimento para sua integração no novo país. Dentre os inúmeros desafios, destacam-se as barreiras linguísticas e questões de ordem emocional, como a discriminação por parte de outras crianças, motivada por estereótipos e diferenças culturais. Ademais, a busca pelo sentimento de pertencimento no novo país aliada à saudade e as mudanças geradas pela migração impactam o desenvolvimento emocional e cognitivo dessas crianças, assim como sua adaptação ao contexto escolar local (Assumpção & Teixeira Coelho, 2020).

A investigação que apresentamos foi realizada em duas unidades escolares brasileiras pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Os participantes foram os estudantes imigrantes e os nacionais, as famílias dos estudantes imigrantes, as orientadoras educacionais e os professores (Quadro 1). Optou-se por duas unidades escolares por apresentarem realidades diferentes com relação a enturmação dos estudantes imigrantes e a própria estrutura física.

Quadro 1

Caracterização das escolas participantes

	Escola A	Escola B
Tipo de escola	Escola Classe	Escola Classe
Estrutura física	Não tinha prédio próprio	Prédio próprio
Orientadoras educacionais	01	02
Professoras e professores	02 professoras 02 professores	01 professora
Turmas	02 turmas estudantes imigrantes 02 turmas estudantes nacionais	1 turma com 15 estudantes
Estudantes imigrantes do 2.º ano	30 refugiados da etnia indígena Warao (Venezuela)	01 estudante imigrante venezuelano
Estudantes nacionais	20 estudantes (4.º e 5.º)	14 estudantes
Família estudantes imigrantes	Grupo familiar	Mãe

Durante o período do desenvolvimento da investigação, a Escola A dividia, provisoriamente, o espaço com outra unidade escolar. Estava aguardando a mudança para o seu prédio definitivo e a própria gestora da escola demonstrou preocupação porque a falta de espaço físico poderia prejudicar a investigação. Com relação aos estudantes imigrantes, a instituição apresentava um total de trinta estudantes refugiados venezuelanos da etnia indígena Warao, com idades entre seis e dezessete anos e que estavam em duas turmas exclusivas de 2.º ano do ensino fundamental. Por outro lado, na Escola B, o espaço físico era próprio e havia um estudante imigrante venezuelano, com 8 anos de idade, matriculado em uma turma do 2.º ano do ensino fundamental com estudantes brasileiros.

Os estudantes Warao são originários do Delta do Rio Orinoco que banha os estados venezuelanos do Delta Amacuro, Bolívar, Sucre e Monagas. Representam a segunda maior etnia indígena da

Venezuela e vivem tradicionalmente da pesca, da coleta e do artesanato (OIM, 2023). Os estudantes foram inseridos em turmas exclusivas devido a questões de vulnerabilidade, características etnoculturais e linguísticas, além do intuito de promover um processo educativo voltado à realidade cultural de ensino aprendizagem dos Warao, garantindo assim, a manutenção de suas características culturais e do idioma (OIM, 2023; Ministério Público Federal, 2017; SEEDF, 2024, 2018, 2019; Senado Federal, 2023). No período do desenvolvimento do estudo, os estudantes Warao e suas famílias residiam em uma Casa de Passagem – casa de acolhida para integração socioeconômica no município – próxima a unidade escolar. Culturalmente os Warao vivem em comunidade e buscam manter essa característica na Casa de Passagem. Tanto no contexto da comunidade como no contexto escolar conversam a maior parte do tempo em warao que é o idioma materno, mas alguns dominam o espanhol e/ou já sabem se comunicar em português. Esses dados corroboram o levantamento realizado em 2023 com população indígena do fluxo venezuelano no Brasil sobre idiomas (Alvarez et al., 2023).

Enquanto os estudantes Warao viviam na Casa de Passagem, o estudante imigrante da Escola B vivia com seu núcleo familiar e em uma casa alugada. A família migrou da Venezuela por questões relacionadas com a saúde (tratamento médico da irmã mais velha do estudante). Inicialmente, vieram mãe e filha, e, em seguida o pai. Posteriormente o estudante veio para o Brasil na companhia de um familiar. O estudante estava alfabetizado na sua língua materna (espanhol) e não conhecia muito o português devido ao pouco tempo de chegada ao Brasil (dois meses).

2.1 Criação do vínculo com os estudantes imigrantes e suas famílias

Como já mencionado anteriormente, a aproximação entre investigador e participante é uma das características do método da investigação-ação (Amando & Cardoso, 2014; Esteves, 1999; Thiollent, 2022). Quando o participante se sente à vontade com relação ao investigador, aquele interage com mais interesse e motivação, sente-se como pertencente à ação investigativa (Bordan & Biklen, 1994; Esteves, 1999; Thiollent, 2022). O processo de aproximação da investigadora com os estudantes imigrantes e suas famílias ocorreu de maneira diferente em cada escola.

Com relação aos estudantes Warao e suas famílias, o processo de contato e aproximação começou três meses antes do início da investigação. Tal decisão ocorreu após conversas com a gestão da unidade escolar e com os profissionais da Casa de Passagem que informaram que os Warao não se comunicavam facilmente com pessoas externas ao seu convívio. Após a apresentação do projeto de investigação ao coordenador da Casa de Passagem, a investigadora propôs trabalhar voluntariamente, uma vez por semana, juntamente com as pedagogas da Casa de Passagem que realizam acompanhamento pedagógico com as crianças voltado ao aprendizado da língua portuguesa, aproximação entre a cultura Warao e a brasileira. Com a permissão do coordenador, a investigadora passou a participar das atividades do acompanhamento pedagógico e das atividades de formação propostas aos adultos. Por meio dessas atividades foi possível conhecer melhor os interesses dos estudantes, a estrutura da comunidade Warao, o nível de contato e compreensão com a língua portuguesa e com o próprio idioma Warao. Aos poucos a investigadora passou a ser conhecida como mais uma funcionária da Casa de Passagem.

A criação do vínculo com o estudante venezuelano da Escola B ocorreu dentro do próprio espaço da unidade escolar e durante o início da investigação (diagnóstico do problema). Inicialmente, o contato ocorreu por intermédio da gestora da escola posto que era a única pessoa da instituição que falava espanhol e com quem o estudante se sentia seguro. Neste primeiro contato, o estudante demonstrou curiosidade, uma vez que a investigadora conversou em espanhol com ele; no entanto, ainda, não se sentia seguro para conversar. A confiança foi estabelecida na sala de aula, durante as duas entradas propostas para estabelecer a construção de vínculos com a turma, mas o estudante evitava expressar-se oralmente. Além de estabelecer um vínculo com o estudante imigrante, as idas à sala de aula possibilitaram observar os

interesses dos estudantes em geral. Por outro lado, o contato com a família do estudante não foi tão fácil devido ao quadro de saúde da irmã, pois a menina necessitava passar alguns dias em internação hospitalar para tratamento. O meio de contato, prioritário, era via mensagem de texto ou áudio pelo *WhatsApp* da filha que era, também, quem respondia às mensagens por dominar a língua portuguesa. Esse tipo de situação é comumente encontrada em famílias migrantes, onde uma criança ou jovem passa a ser “tradutor” da língua portuguesa para os membros familiares que ainda não conseguem se comunicar plenamente na língua do país.

2.2 O movimento da construção das ações interventivas por meio da investigação-ação

A realização das atividades ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2024 e para isso foram propostos dois projetos de intervenção: Encontros de Conexão (atividades com os estudantes) e Comunidade de Intercâmbio Cultural (atividades para as famílias imigrantes). As atividades realizadas nos Encontros de Conexão estavam direcionadas aos estudantes imigrantes e aos estudantes brasileiros envolvidos. As atividades foram realizadas uma vez por semana durante seis semanas no contexto escolar. Eram atividades lúdicas, basicamente jogos e brincadeiras, e baseadas nas Sete Práticas da Pedagogia da Cooperação propostas por Broto (2020) e seus colaboradores.

A Pedagogia da Cooperação é definida por Broto (2020) como uma estratégia transdisciplinar que apresenta o objetivo primordial de promover ambientes e relacionamentos colaborativos por meio do ensino e da aprendizagem da cooperação em espaços sociais e de trabalho, reduzindo assim, conflitos e dificuldades e proporcionando ao indivíduo ou a comunidade poder “*VenSer* plenamente que É para poder *SerVir* mais completamente ao bem comum” (p.33). Essa pedagogia é aplicada por meio das Sete Práticas da Pedagogia da Cooperação que desenvolvem competências associadas a cada uma delas como mostra a Figura 2. “É por meio dessas Práticas que efetivamente cocriamos o ambiente favorável para o desenvolvimento de relacionamentos para solucionar problemas, transformar conflitos [...]” (Brotto, 2020, p. 186).

Figura 2

As sete práticas da Pedagogia da Cooperação e suas competências



Fonte. Figura produzida pelas autoras com base em Brotto (2020).

A estrutura dos Encontros de Conexão foi a mesma em ambas as escolas, mas as atividades desenvolvidas levaram em consideração a realidade de cada instituição e dos seus participantes. Na Escola A, a falta de espaço físico acabou limitando os momentos para troca de ideias entre orientadora educacional, professores e a investigadora, ocorrendo na maior parte da investigação por meio do diário colaborativo (orientadora educacional e investigadora). Com isso, as atividades foram elaboradas pela investigadora com base na sua interação com os estudantes imigrantes e as pedagogas na Casa de Passagem e discutidas após a realização com a orientadora educacional por meio do diário. Como os estudantes imigrantes estavam enturmadados em classes exclusivas, foi necessário a inclusão de duas turmas de estudantes brasileiros (3.º e 5.º anos) uma vez que a proposta era promover a socialização dos estudantes imigrantes por meio da Pedagogia da Cooperação. Todas as atividades foram desenvolvidas em parceria com a orientadora educacional e com os professores das turmas envolvidas.

No contexto da Escola B, as atividades propostas foram pensadas e elaboradas de forma colaborativa entre as orientadoras educacionais e a professora da turma do estudante imigrante, uma vez que foi possível estabelecer mais vínculos com os participantes da investigação devido ao espaço físico dessa escola. As atividades eram discutidas e avaliadas por meio do diário colaborativo entre orientadoras educacionais, professora e investigadora e por meio da escuta dos estudantes da turma durante a realização dos Encontros de Conexão. As atividades foram realizadas em parceria com as orientadoras educacionais e a professora da turma.

Com relação a Comunidade de Intercâmbio Cultural - atividades desenvolvidas para as famílias imigrantes - realizou-se dois encontros que, também, levaram em consideração a realidade das escolas e das famílias. As atividades para os familiares Warao foram realizadas dentro da Casa de Passagem devido a própria estrutura social e cultural da etnia indígena - vivem em comunidade - mas também devido a falta de espaço físico na unidade escolar para acolher todo o grupo. A primeira atividade foi uma apresentação do sistema educativo brasileiro e do regimento interno da SEEDF; na segunda, os professores dos estudantes imigrantes tiveram a oportunidade de conhecerem como vivem os seus alunos na Casa de Passagem. Para essa visita, os estudantes ficaram responsáveis por apresentar o espaço e conduzir o encontro com a supervisão das pedagogas da Casa e da investigadora.

Na Escola B, as duas atividades da Comunidade de Intercâmbio Cultural ocorreram no espaço da escola. A família do estudante venezuelano, representada pela mãe, teve a oportunidade de conhecer o sistema educativo brasileiro, mas devido a uma emergência médica da filha mais velha não pode comparecer. No entanto, na segunda atividade teve a oportunidade de conhecer o espaço físico e as atividades desenvolvidas por cada profissional que atuava na unidade escolar. As atividades foram pensadas e elaboradas colaborativamente entre orientadoras educacionais e investigadora.

3 TECENDO REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARA OS ESTUDANTES IMIGRANTES E SUAS FAMÍLIAS

Amando e Cardoso (2014) destacam a importância da análise dos dados e sua divulgação para validar o método da investigação-ação. Com base nesta perspectiva alguns resultados preliminares serão apresentados desde o contexto dos estudantes imigrantes e suas famílias. Os dados foram obtidos das rodas de conversa durante os Encontros de Conexão e Comunidade de Intercâmbio Cultural, dos diários colaborativos realizados entre as orientadoras, as professoras e a investigadora, e do diário de investigação da investigadora.

Nos resultados preliminares, observa-se o interesse dos estudantes brasileiros em relação ao idioma falado pelos estudantes imigrantes. Ao imigrar, muitas vezes a pessoa se desloca para um país cujo idioma oficial lhe é desconhecido; essa dificuldade linguística é um dos fatores que dificultam o processo de adaptação e socialização do imigrante (Andrade, 2021; Carmozini, 2022; Modesto-Sarra, 2022). Foram planejadas algumas atividades que propunham reflexões sobre a diversidade linguística no contexto das turmas participantes. O objetivo principal era

criar familiaridade com os idiomas, despertando a curiosidade e, assim, promovendo a aproximação entre os estudantes por meio do diálogo. Um exemplo foi a leitura de uma história conhecida pelos estudantes, narrada em espanhol, enquanto a pesquisadora perguntava como seriam determinadas palavras daquele texto em português, e os estudantes tentavam responder.

“Eles gostaram de aprender as palavras.” (diário colaborativo, professora)

“Tia, você sabe espanhol?” (estudante brasileiro a investigadora. Diário de investigação)

“¡Buenos días!” (estudante brasileiro aos colegas imigrantes. Diário de investigação)

Outro dado observado é a importância da escuta dos interesses dos estudantes, principalmente os imigrantes. Um estudante imigrante carrega consigo toda uma bagagem de cultura e conhecimentos prévios; conhecer e privilegiar seus interesses aproxima o estudante a nova realidade, motiva a sua participação, além de proporcionar momentos de troca com os nacionais (Aguiar, 2023; OIM, 2023; Fleuri, 2022; SEEDF, 2024; Silva & Silva, 2018). Tal realidade foi observada durante a realização das atividades iniciais, quando os estudantes mais velhos Warao foram mais resistentes em participar das brincadeiras.

“Alguns estudantes Warao começaram a sair dos seus grupos e foram em direção aos professores”. (diário colaborativo, investigadora)

Tal fato foi discutido com os professores e uma das pedagogas da Casa de Passagem:

“eles são meus estudantes adolescentes” (professor dos estudantes Warao. Diário de investigação)

“eles não gostam de brincar” (pedagoga da Casa de Passagem. Diário de investigação)

Diante desse contexto, realizou-se uma escuta dos estudantes maiores que informaram que tinham interesse em:

“vôlei, pique-pega, pique-esconde e futebol” (estudantes Warao. Roda de conversa).

“Acredito que seria interessante promover uma atividade de vôlei com eles.” (diário colaborativo, investigadora)

Como já mencionado anteriormente, na investigação-ação a participação ativa dos participantes marca uma das características desse método (Amando & Cardoso, 2014; Esteves, 1999; Thiollent, 2022). A escuta dos estudantes permitiu um planejamento mais próximo aos interesses deles, favorecendo a motivação e a própria confiança no contexto escolar.

“Gostou de aprender uma brincadeira do seu país e de ver todo mundo se divertindo como ele?! Seus olhos brilhavam.” (diário colaborativo, investigadora)

“Ele chegou a rir quando não falavam corretamente.” (diário colaborativo, orientadora)

E para finalizar os resultados preliminares há que destacar a participação das famílias imigrantes no contexto escolar. As atividades das Comunidades de Intercâmbio Cultural permitiram um breve conhecimento da prática educativa brasileira pelos familiares e a oportunidade dos professores vivenciarem o contexto da comunidade Warao. A partir da experiência vivenciada, e após o término da investigação e no fim do ano letivo, os professores promoveram um “Natal Solidário”, em parceria com a Casa de Passagem para todas as crianças Warao da comunidade.

“Para a gente iniciar, a primeira coisa, eu quero agradecer a sua colaboração na pesquisa porque não era nada obrigado e vocês sempre foram muito amáveis comigo [...] e de ver no final que vocês agora estão promovendo essa ação já com os meninos lá na própria Casa de Passagem para mim então é como... Você sabe que foi você o nosso ponto né de partida para a gente começar a ação”. (entrevista final com a professora dos estudantes Warao)

Essa ação de cooperação mútua mostra como o projeto reverberou e teve continuidade mesmo após o término da investigação, deixando assim um contributo para o contexto daquela realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto da investigação e os primeiros resultados preliminares pode-se salientar que o método da investigação-ação vai ao encontro de uma educação voltada para a participação ativa dos participantes na sua realidade.

A possibilidade de aproximação entre a investigadora e os participantes criou um ambiente de acolhimento, escuta e aproximação com a realidade de cada uma das escolas. Cada contexto exigia uma condução específica, fato que, por meio da investigação-ação, a investigadora do estudo buscou se adaptar e construir relações de acordo com as realidades de cada espaço como foi observado no contexto da Escola A; a escuta dos estudantes por meio das rodas de conversa permitiu um maior engajamento dos mesmos as atividades propostas. A investigação passou a fazer parte da rotina escolar.

O caráter flexível da investigação-ação possibilitou a sua adaptação a cada realidade escolar. Por um lado, existia uma proposta dorsal de investigação (o projeto que foi submetido aos comitês de ética e à SEEDF) e por outro lado, existiam as atividades que foram construídas e desenvolvidas, tendo como base cada peculiaridade dos contextos escolares. Ou seja, os objetivos específicos eram os mesmos, mas a construção para alcançá-los era própria de cada escola.

A ida dos professores dos estudantes Warao a Casa de Passagem para promover um Natal Solidário demonstra a característica cíclica da investigação-ação. Os professores participaram de uma ação que estava proposta na Comunidade de Intercâmbio Cultural, refletiram sobre o vivenciado e aprendido, depois elaboraram um novo problema e pensaram e realizaram uma nova ação relacionada a esse problema.

Levando em consideração a concepção de educação proposta nesta investigação - uma educação para a autonomia, onde os professores e os estudantes possam percorrer um processo de ensino e de aprendizagem que os levem a uma formação crítica - foi possível perceber que o método da investigação-ação contribuiu para a criação de espaços colaborativos e mais participativos entre os participantes e investigadora, além de permitir uma reflexão sobre o fazer pedagógico por parte dos educadores.

REFERÊNCIAS

Aguiar, G. A. (2023). *Meu portuñol fala: Sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latinos-americanos nas escolas brasileiras* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. <http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/pt/pesquisa/producao-academica/teses/teses-de-doutorado-teses-de-doutorado-2023-2/>

Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.

Almeida, C. V. C. (2023). *Migrantes internacionais na educação básica do Distrito Federal: Processos de uso do território escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Alfenas. <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/2266>

Almeida, J. F. (2001). Em defesa da investigação-ação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 175–176. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/index.o.jsp?revista=3>

Alvarez, J., Barros, C., & Vazquez, L. (2023). *Matriz de monitoramento de deslocamento (DTM) nacional sobre a população indígena do fluxo venezuelano no Brasil: Rodada 2023* (2º ed). Oim. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/migrantes-refugiados-e-apatridas/publicacoes/DTMIndgena_2Rodada_2023.pdf

- Alves-Mazzotti, A. J. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 96, 15-23. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/810>
- Amando, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amando, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª Ed., pp. 19–72). Universidade de Coimbra.
- Amando, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amando, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª Ed., pp. 187–197). Universidade de Coimbra.
- Andrade, L. S. (2021). Português como língua de acolhimento (PLAc): Transformando não-lugares em lugares no contexto das migrações das forçadas. *Revista Linguagem & Ensino*, 24(2), 197-206. <https://doi.org/10.15210/rle.v24i2.19309>
- Assumpção, A. M., & Teixeira Coelho, J. P. R. (2020). Crianças migrantes e o direito à educação: Leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 28, 167–185. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006010>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brotto, F. O. (2020). *Pedagogia da cooperação*. Bambual Editora.
- Carmozini, M. (2022). *O migrante chegou à escola: Identidades e representações sociais no seu acolhimento linguístico* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília <http://repositorio.unb.br/handle/10482/46340>
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção do conhecimento: Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. ACIDI.
- OIM. (2023). *Caderno de experiências sobre atendimento culturalmente sensível para indígenas Warao em mobilidade no Brasil*. <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2024-02/caderno-de-experiencias-sobre-atendimento-culturalmente-sensivel-para-indigenas-warao-em-mobilidade-no-brasil.pdf>
- Elhajji, M., Assumpção, A. M., & Aguiar, G. A. (2021). Crianças migrantes no Rio de Janeiro: Questões para sua integração nas escolas públicas. *Arquivo geral da cidade do Rio de Janeiro/ Dossiê: O Rio de Janeiro de todas as gentes: a construção de um campo interdisciplinar nos estudos migratórios*, 20, 46–68. <http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/category/numero-20/>
- Esteves, A. J. (1999). A investigação-acção. In, A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251–278). Afrontamento.
- Fleuri, R. M. (2022). *Educação intercultural e formação de educadores*. Editora Do Ccta/Ufpb.
- Hachem, Z. I., & Tonhati, T. (2023). Criança e adolescente na imigração internacional no Brasil. In L. Cavalcanti, T. Oliveira, & S. L. Silva, *Relatório anual OBMigra 2023—OBMigra 10 anos: Pesquisa, dados e contribuições para políticas*. (pp. 116–130). OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>
- Ministério Público Federal. (2017). *Recomendação nº 045, de 27 de setembro de 2017. Coordenem, planejem, prestem apoio financeiro e pedagógico, e promovam, na educação aos indígenas Warao em Belém/PA*. <http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2017/recomendacao-do-mpf-da-dpu-e-da-dpe-pa-para-garantia-de-educacao-aos-indigenas-warao-em-belem-pa>
- Modesto-Sarra, L. K. (2022). Português como língua de acolhimento: Relato de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva intercultural. *Working Papers em Linguística*, 23(2), 190-210. <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83786>
- Moreira, M. A. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 23–40). Edições Pedagogo.

Moreira, M. A., Durães, A. C., & Silva, E. (2010). Escrita e supervisão: O diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 137–158). Edições Pedago.

Oliveira, T., & Tonhati, T. (2022). Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In L. Cavalcanti, T. Oliveira, & B. G. Silva, *Relatório anual OBMigra 2022* (pp. 8–35). OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>

Rodrigues, L. R. de B., & Pontes, T. P. de A. (2023). Paulo Freire na luta contra o fascismo: Por uma pedagogia libertadora. *Revista Cocar*, 18(36), 1-20. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5526>

SEEDF. (2018). *Portaria n.º 279, de 19 de setembro de 2018 Institui a política de colhimento e atendimento de estudantes indígenas na rede pública de ensino do Distrito Federal*. <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/04/Portaria-279-estudante-Ind%C3%ADgena.pdf>

SEEDF. (2019). *Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Secretaria de Educação/GDF.

SEEDF. (2024). *Caderno pedagógico: Estudantes migrantes*. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal.

Senado Federal. (2023). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 132/2023*.

Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1999). Uma visão global sobre as ciências sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 9–27). Afrontamento.

Silva, D. F. S., & Silva, S. M. (2018). Conhecer contextos, conhecer profissionais: Contributo para explorar o desenvolvimento de competências interculturais em contextos educativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 38-60. <https://doi.org/10.21814/rpe.10278>

Thiollent, M. (2022). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez Editora.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação Portugal-Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.

Recebido em 6 de junho de 2025

Aceite para publicação em 28 de julho de 2025.

Publicado em 30 de julho de 2025.