

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Simone Garbi Santana Molinari

Imigração e Alfabetização: alunos bolivianos no município de  
Guarulhos

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

2016

Simone Garbi Santana Molinari

Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do(a) Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

São Paulo

2016

Banca examinadora

---

---

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade de mais uma conquista.

Agradeço a minha família: ao meu marido Hélcio e minhas filhas Clarissa e Laís pelos momentos de tolerância e companheirismo.

Aos meus pais, por terem me educado a fazer boas escolhas e seguir sempre em frente.

Ao Prof. José Geraldo Silveira Bueno, a quem tenho a gratidão por ter me aceitado como sua orientanda.

A todos os Professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pelos ensinamentos, pelo comprometimento e pela oportunidade de escuta.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) pela bolsa parcial durante o doutorado, sem a qual não seria possível realizar esta pesquisa.

Aos professores e amigos José Carlos Martins da Silva e João Theodoro d' Olim Marote, eternos mestres, amados amigos.

Ao Secretário Municipal da Educação de Guarulhos, Sr. Moacir de Souza, pela oportunidade da pesquisa nas escolas da rede.

À Gerente Técnica da Divisão de Supervisores da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, Sr<sup>a</sup>. Rosa Maria Mendroni, pelas oportunidades e ajuda.

À Maria de Fátima Pereira Soares, pois sem a sua ajuda nas atribuições da casa, nada disso seria possível.

MOLINARI, Simone G. S. **Imigração e alfabetização nas escolas públicas municipais de Guarulhos**. 2016. 283 fl. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa, levada a efeito nos anos de 2014 e 2015, investigou a escolarização e a alfabetização de crianças imigrantes bolivianas matriculadas em escolas de Guarulhos, município situado na Grande São Paulo, com foco no trabalho pedagógico realizado com crianças cuja língua materna não é o português. Para tanto, fez-se necessário, inicialmente, o levantamento e análise da legislação educacional federal e estadual sobre imigração. A pesquisa empírica foi efetivada em duas escolas públicas municipais, em duas regiões distintas, Pimentas e Bonsucesso, locais com grande concentração de alunos imigrantes bolivianos matriculados na rede. Foram utilizados três instrumentos de pesquisa: entrevistas e observação de atividades escolares e consulta a prontuários e cadernos dos alunos. Foram entrevistadas duas gestoras e seis professores alfabetizadores em cada escola: com as primeiras, pode-se caracterizar o contexto escolar; a dos professores foram divididas em três categorias, a saber: o que eles dizem, o que fazem e como fazem para garantir a alfabetização de crianças imigrantes em suas salas de aula. Com as observações, foi possível montar “cenas” do cotidiano escolar que foram transcritas e analisadas. A consulta aos prontuários serviu para verificar a cidade de origem da família e a nacionalidade de cada um deles. A consulta aos cadernos dos alunos permitiu verificar o seu desenvolvimento nas atividades propostas pela professora. A análise dos dados coletados foi feita utilizando as contribuições de Pierre Bourdieu e Gimeno Sacristán. Os resultados desta pesquisa permitiram compreender a lacuna que existe entre a política pública educacional e a escola quando se trata da escolarização e alfabetização de imigrantes não falantes da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** imigração – escolarização – alfabetização – escola

MOLINARI, Simone G. S. **Immigration and literacy in the public municipal schools of Guarulhos**. 2016. 283 pp. Doctoral Dissertation (Doctor's Degree in Education: History, Politics, Society), Pontifical Catholic University of São Paulo, 2016.

### **ABSTRACT**

This study, taken into effect in 2014 and 2015, conducted the investigation of the schooling and literacy processes of Bolivian immigrant children enrolled in schools in the city of Guarulhos, which is situated in the great region of São Paulo, focusing on the pedagogic work accomplished with non Portuguese-speaking children. First of all, it was necessary the inventory and analysis of the federal and state educational legislation concerning immigration. Secondly, the empirical research was implemented in two public municipal schools, in two distinct regions, Pimentas and Bonsucesso, locations with great concentration of Bolivian immigrant students enrolled in the public schools. Three different instruments of data collection were used: interviews and observation of school activities and verification of school handbooks and students' notebooks. Two school administrators and six literacy teachers were interviewed in each school. With the first interviewees, the school context was characterized; the interviews with the teachers were divided into three categories: what they say, what they do, and how they do it to ensure the immigrant children's literacy in their classrooms. With the observations, it was possible to build "scenes" of the school daily routine that were transcribed and analyzed. The verification of the school handbooks helped to verify the children's family city of origin and nationality. The verification of the students' notebooks allowed us to verify their development in the activities proposed by the teachers. The data analysis was accomplished by means of Pierre Bourdieu's and Gimeno Sacristán's contributions. The outcomes allowed us to understand the gap between the public educational politics and the schools concerning the schooling and literacy processes of non Portuguese-speaking immigrants.

**Keywords:** immigration – schooling – literacy – school.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I - EMIGRAÇÃO E IMIGRAÇÃO</b> .....	23
1.1 Imigração: diferentes motivos para se partir .....	23
1.2 A legislação brasileira e a imigração .....	35
1.3 Os cinco documentos que norteiam a Educação Básica brasileira .....	42
<b>CAPÍTULO II - IMIGRAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO</b> .....	48
2.1 Imigração e escolarização: algumas leituras .....	48
2.2 Ações de alguns países da União Européia sobre a escolarização de imigrantes .....	58
2.3 A imigração boliviana no Brasil .....	65
2.4 A cidade de Guarulhos .....	74
2.5 A rede de ensino municipal de Guarulhos .....	76
<b>CAPÍTULO III - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	85
3.1 Procedimentos metodológicos .....	85
3.2 Documentar o não documentado .....	88
3.3 Caracterização do campo empírico .....	93
3.3.1 A Escola K e a região dos Pimentas .....	94
3.3.2 Caracterização dos alunos imigrantes da escola K .....	98
3.3.3 A Escola B e a região de Bonsucesso .....	102
<b>CAPÍTULO IV - ESCOLARIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS</b> .....	109
4.1 A alfabetização no município de Guarulhos .....	109
4.2 O Pacto Nacional da Idade Certa .....	114
4.3 A gestora da Escola K e sua percepção sobre a região e os imigrantes bolivianos .....	118
4.4 Relatos de alguns professores da Escola K sobre os alunos imigrantes bolivianos .....	123
4.4.1 A professora 1.....	123
4.4.2 A professora 2 .....	126
4.4.3 A professora 3 .....	128
4.4.4 A professora 4 .....	131
4.4.5 A professora 5 .....	133
4.4.6 A professora 6 .....	135

4.5 A gestora da escola B e sua percepção sobre a região e os imigrantes bolivianos .....	147
4.6 Relatos de alguns professores da Escola B sobre os alunos imigrantes bolivianos	153
4.6.1 A professora 1 .....	153
4.6.2 A professora 2 .....	155
4.6.3 A professora 3 .....	155
4.6.4 A professora 4 .....	157
4.6.5 A professora 5 .....	158
4.6.6 A professora 6 .....	159
<b>CAPÍTULO V - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS ALUNOS IMIGRANTES</b>	170
5.1 Cena 1 - 1º dia letivo - Reunião entre pais e professores (2º Ano) .....	170
5.2 Cena 2 - Atividade utilizando uma tabela - produção escrita (2º Ano) .....	173
5.3 Cena 3 - O trabalho com parlenda (2º Ano) .....	175
5.4 Cena 4 - Atividade com texto informativo (2º Ano) .....	177
5.5 Cena 5 - Atividade com calendário (1º Ano) .....	183
5.6 Cena 6 - Atividade sobre os órgãos dos sentidos (3º ano) .....	186
5.7 Cena 7 - Estudo da gramática (4º ano) .....	189
5.8 Cena 8 - No refeitório .....	192
5.9 Cena 9 - Um pouco mais de gramática .....	192
5.10 Cena 10 - Trabalhando com situações-problema .....	194
5.11 Cena 11 - A aluna J. ....	196
5.12 Cena 12 - Produção escrita .....	197
5.13 Cena 13 - Sondagem .....	198
5.14 Cena 14 - Sondagem .....	199
5.15 Cena 15 - Sequência de atividades .....	200
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	203
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	208
<b>ANEXOS</b> .....	216



## LISTA DE SIGLAS

<b>QSN</b> – Quadro de Saberes Necessários .....	22
<b>PNAIC</b> – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa .....	22
<b>HREA</b> – <i>Human Rights Education Associates</i> .....	23
<b>ACNUR</b> – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados .....	24
<b>ONU</b> – Organizações das Nações Unidas .....	24
<b>IDH</b> – Índice de Desenvolvimento Humano .....	24
<b>BBC</b> – <i>British Broadcasting Corporation</i> .....	25
<b>MERCOSUL</b> – Mercado Comum do Sul .....	33
<b>MTE</b> – Ministério do Trabalho e Emprego .....	35
<b>CNI</b> – Conselho Nacional de Imigração .....	36
<b>CNBB</b> – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil .....	38
<b>SEM</b> – Setor Educacional do MERCOSUL .....	41
<b>LDB</b> – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	42
<b>CONAE</b> – Conferência Nacional de Educação .....	46
<b>PALOP</b> – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.....	54
<b>ONGs</b> – Organizações Não Governamentais .....	59
<b>INE</b> – Instituto Nacional de Estadística .....	65
<b>IBGE</b> – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística .....	74
<b>IDHM</b> – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal .....	74
<b>EJA</b> – Educação de Jovens e Adultos .....	76
<b>MOVA</b> – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos .....	76
<b>UCLA</b> – <i>University of California Los Angeles</i> .....	76
<b>CAMI</b> – Centro de Apoio e Pastoral do Migrante .....	77
<b>DOEP</b> – Departamento de Orientações Educacionais Pedagógicas .....	83
<b>SECADI</b> – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.....	85
<b>CIC</b> – Centro de Integração e Cidadania .....	94
<b>SAEB</b> – Sistema de Avaliação da Educação Básica .....	97
<b>MEC</b> – Ministério da Educação e Cultura .....	97
<b>PAIC</b> – Programa pela Alfabetização na Idade Certa .....	109
<b>ANA</b> – Avaliação Nacional de Alfabetização .....	
<b>RNE</b> – Registro Nacional do Estrangeiro .....	
<b>PPP</b> – Projeto Político Pedagógico .....	122

<b>UBS</b> – Unidade Básica de Saúde .....	171
<b>PSE</b> – Projeto Saúde na Escola .....	171
<b>AEE</b> – Atendimento Educacional Especializado .....	205

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Bolívia na América do Sul .....	65
<b>Figura 2</b> Mapa político da Bolívia .....	65
<b>Figura 3</b> Rota Bolívia - Brasil .....	70
<b>Figura 4</b> .Mapa das Unidades de Planejamento Regional do município de Guarulhos .....	81
<b>Figura 5</b> . Interpretação de tabela .....	173
<b>Figura 6</b> . Atividade com parlenda .....	175
<b>Figura 7</b> . Texto informativo .....	178
<b>Figura 8</b> . Formação de palavras.....	179
<b>Figura 9</b> . Lista com nomes de alunos .....	180
<b>Figura 10</b> . Formação de palavras .....	181
<b>Figura 11</b> .Leitura .....	187
<b>Figura 12</b> . Produção escrita .....	197
<b>Figura 13</b> .Sondagem .....	198
<b>Figura 14</b> .Sondagem .....	199
<b>Figura 15</b> .Sondagem .....	199
<b>Figura 16</b> .Sondagem .....	199
<b>Figura 17</b> .Sondagem .....	199
<b>Figura 18</b> . Sequência de atividades .....	200
<b>Figura 19</b> . Sequência de atividades .....	200
<b>Figura 20</b> . Sequência de atividades .....	201
<b>Figura 21</b> . Sequência de atividades.....	201
<b>Figura 22</b> . Sequência de atividades .....	201
<b>Figura 23</b> . Sequência de atividades .....	202
<b>Figura 24</b> . Sequência de atividades.....	202

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Sucesso escolar segundo a classe social dos progenitores .....	55
<b>Tabela 2</b> Bolívia: População, superfície e densidade da população por províncias - Censos 2001 e 2012 .....	66
<b>Tabela 3</b> Bolívia: estrutura da população por Censo e grupos de idade .....	67
<b>Tabela 4</b> Bolívia: Disponibilidade de serviços públicos por departamento (estados)	67
<b>Tabela 5</b> Índice de alfabetismo da população de 15 anos ou mais por província e gênero - Censos de 2001 e 2012 .....	68
<b>Tabela 6</b> Bolívia: número de emigrantes por sexo e faixa etária - Censo 2012.	69
<b>Tabela 7</b> Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes por ano - Guarulhos - SP .....	75
<b>Tabela 8</b> Longevidade, mortalidade e fecundidade no município de Guarulhos	75
<b>Tabela 9</b> Número de alunos por nacionalidade nas redes de ensino municipal e estadual de São Paulo - 2014 .....	78
<b>Tabela 10</b> Número de alunos por nacionalidade nas redes de ensino municipal de Guarulhos, no Ensino Fundamental I, anos 2014 e 2015.....	79
<b>Tabela 11</b> Número de alunos estrangeiros por grandes regiões de Guarulhos por ano .....	81
<b>Tabela 12</b> Grandes regiões do município de Guarulhos por imigrantes e seus países de origem .....	82
<b>Tabela 13</b> Escolas da região dos Pimentas por número de estrangeiros no Ensino Fundamental - 2014 .....	95
<b>Tabela 14</b> Indicador de rendimento da Escola K.....	98
<b>Tabela 15</b> Indicador de desempenho da Escola K .....	98
<b>Tabela 16</b> Escolas da região do Bonsucesso por número de estrangeiros no Ensino Fundamental - 2015 .....	104
<b>Tabela 17</b> Indicador de rendimento da Escola B .....	105
<b>Tabela 18</b> Indicador de desempenho da Escola B .....	105

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1.</b> Vantagens e desvantagens da migração internacional .....	33
<b>Quadro 2.</b> Dados gerais da região do Bonsucesso .....	104
<b>Quadro 3 .</b> Nota do IDEB por unidade federativa brasileira até 8 <sup>a</sup> colocação – 2005 a 2013 .....	115
<b>Quadro 4.</b> Notas do IDEB das Escolas K e B em comparação com os municípios de São Paulo e Guarulhos – 2005 a 2013 .....	117
<b>Quadro 5 .</b> Registro do processo avaliativo por legendas .....	119
<b>Quadro 6 .</b> Fala dos professores da Escola K por categoria .....	138
<b>Quadro 7.</b> Fala dos professores da Escola B por categoria .....	163

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 .</b> Etapas do Ensino Básico por números de alunos bolivianos na Escola K – 2014 .....	96
<b>Gráfico 2 .</b> Número de alunos bolivianos por etapa da Educação Básica na Escola K - 2014 .....	97
<b>Gráfico 3 .</b> Lugar de origem das famílias bolivianas da Escola K – 2014 .....	97
<b>Gráfico 4 .</b> Nacionalidade das mães dos alunos bolivianos da Escola K - 2014 .....	98
<b>Gráfico 5.</b> Nacionalidade dos pais dos alunos bolivianos da Escola K – 2014 .....	98
<b>Gráfico 6.</b> Número de alunos imigrantes da Escola K por ano de nascimento – 2014.....	99
<b>Gráfico 7 .</b> Etapas do Ensino Básico por número de alunos bolivianos na Escola B – 2015 .....	103
<b>Gráfico 8.</b> Número de alunos por cidade de origem da Escola B – 2015 .....	104
<b>Gráfico 9.</b> Número de alunos bolivianos por ano de nascimento da Escola B – 2015 .....	104
<b>Gráfico 10 .</b> Número de alunos bolivianos por lugar de nascimento de alunos da Escola B – 2015 .....	105
<b>Gráfico 11 .</b> Número de alunos por autodeclaração de raça da Escola B – 2015 .....	105

## INTRODUÇÃO

Durante a fase final do mestrado, no segundo semestre de 2010, tive a oportunidade de conhecer uma escola pública da rede estadual paulista onde parte significativa de seus alunos, entre 6 e 10 anos, era composta por filhos de imigrantes bolivianos. Na época, desenvolvia pesquisa sobre as escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora e, mesmo não sendo este meu objeto de estudo (a vida escolar de crianças bolivianas em escolas brasileiras), perguntava-me como seria a aprendizagem dessas crianças na alfabetização, vindas de um outro país, com pais trabalhando em oficinas de costura entre 12 e 16 h por dia e vivendo, muitas vezes, ilegalmente no Brasil. Um comentário feito pela diretora da escola do Ensino Fundamental I, da rede pública estadual de ensino, na época, chamou a minha atenção: "Você sabe que 'esses alunos' possuem melhor desempenho que os brasileiros?"

Por mais de duas décadas lecionei para crianças em fase de alfabetização em uma escola da rede privada de ensino, na cidade de São Paulo que, durante muitos anos, foi construída e frequentada por imigrantes e descendentes de italianos, mas que passou a receber, com o tempo, imigrantes de outras nacionalidades (atualmente, há grande números de alunos coreanos), com alto potencial socioeconômico para custear a educação de seus filhos. Assim sendo, a alfabetização de crianças oriundas de outros países, muitas vezes sem falar a língua do país receptor, não é para mim, um motivo de espanto. Entretanto, a realidade escolar que menciono é bem diferente daquela que hoje pesquiso. As crianças que conheci, no caso das coreanas, por exemplo, ao saírem da escola, eram retiradas por motoristas e levadas à escola coreana, onde passavam o resto do dia estudando a língua materna que, segundo seus pais, "contribuía para a manutenção dos valores e cultura de seu país" e, ao mesmo tempo, faziam as tarefas dadas pela escola brasileira com professores que as ajudavam na aprendizagem da língua portuguesa.

Ao contrário das crianças bolivianas a que me refiro, os descendentes de coreanos daquela escola, ao final do dia, voltavam para suas casas, em local diferente que o da oficina de costura ou lojas onde os pais trabalhavam. Muitos pais eram donos de lojas comerciais nas regiões do Bom Retiro, Pari e Brás.

Lembro-me do discurso de alguns deles quando indagados sobre os motivos que os levaram a escolher aquela escola. Diziam: "ela tem muita disciplina", referindo-se ao modelo de educação tradicional valorizado por eles. Tratavam os professores com muito

respeito e exigiam o mesmo respeito de seus filhos, muitas vezes, visto na criança sob a forma do silêncio.

Os filhos de bolivianos ou descendentes de bolivianos, desta pesquisa, são alunos da escola pública e não possuem o nível socioeconômico mencionado acima. Eles podem ser, também, vistos como a segunda nova geração de imigrantes bolivianos em São Paulo.

Conforme definido por Waters, Kasinitz, Mollenkopf (2004) a segunda geração e a geração 1.5 são pessoas as quais os pais eram imigrantes, mas que nasceram ou foram substancialmente criadas no país receptor. (...) os imigrantes de primeira geração seriam flutuantes, ora no país receptor ora no país de origem, estariam na sociedade, mas fariam parte dela; já os filhos desses imigrantes estariam para ficar no país, como cidadãos. (...) Ao contrário do que aconteceu com a segunda geração de imigrantes do pós-primeira guerra e segunda guerra mundial, a "nova segunda geração" não estaria sendo assimilada ao *mainstream* de forma uniforme como foi a segunda geração do fluxo migratório europeu. (...) esse fato se deve a uma variedade de fatores na sociedade que são diferentes hoje do que eram anteriormente e as diferenças étnico-culturais dos novos imigrantes. Fatores como o contexto social da sociedade receptora, composição familiar, preconceito, barreiras educacionais, características fenotípicas, políticas públicas para imigrantes e outros, fazem que a assimilação ocorra de forma "segmentada". (BAENINGER e OLIVEIRA, 2012, pp. 180 - 183)

Não faz muito tempo que essas crianças, consideradas a "segunda nova geração de bolivianos", passaram a ter acesso às escolas públicas paulistas. Segundo Portes e Zhou *apud* Baeninger (2012) ela "estaria vivendo um conflito de adaptação tanto de ordem cultural como social: entre a pressão dos pais para que mantenham laços fortes com a comunidade étnica e os desafios de ingressar num mundo não familiar e frequentemente hostil". (p.183)

No Brasil, também temos uma "nova segunda geração", ou seja, os descendentes da nova corrente migratória de latino-americanos para o país. Mas apesar de muitos estudos (Silva, 2008; Paiva, 2007) já terem sido realizados sobre a primeira geração desses imigrantes, pouco se conhece sobre a realidade da segunda geração. (...) Na cidade de São Paulo, a segunda geração da corrente migratória de latino-americanos para o país é presença marcante nas regiões centrais da cidade, principalmente, nas escolas públicas, que chegam a ter até 50% dos seus alunos de origem estrangeira. Mas apesar disso, pouco se sabe sobre essas crianças e adolescentes, tanto em termo quantitativo como em termos qualitativos. (BAENINGER e OLIVEIRA, 2012, p. 186)



É sobre essa geração, mais especificamente aquela que frequenta o início do processo de escolarização, estando apenas entre os 6 e 10 anos de idade, de que se trata esta pesquisa. Foi preciso, primeiramente, compreender o fenômeno migratório, os motivos pelos quais as pessoas "escolhem" romper, ainda que momentaneamente, com seu lugar de origem.

O tema desta pesquisa está relacionado ao processo de alfabetização e escolarização de crianças filhas de imigrantes bolivianos, que estudam em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos, próximas às oficinas de costura onde seus pais trabalham e moram. A definição dos padrões de territorialidade, segundo os estudos de Cymbalista e Xavier (2007), *“serve para um melhor conhecimento das especificidades dos processos de exclusão e segregação em cada cidade, e também dos processos de agregação e identidade dos grupos envolvidos (...)”* (p. 120)

Assim como Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 134), não se pretende

(...) analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma; nem de lhe assinalar um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural. Na busca teórica que apóia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de aprender analiticamente o que a vida cotidiana reúne.

No caso dos bolivianos, a realidade é a de crianças oriundas ou descendentes de imigrantes de um dos países mais pobres da América Latina, que convivem com a expectativa de seus pais de melhores condições de trabalho em um país que não é o deles e que, muitas vezes, não compreendem o idioma falado/ensinado na escola.

Assim sendo, a questão central deste trabalho é verificar como se processa a alfabetização de crianças imigrantes bolivianas, sabendo que, muitas vezes, elas não falam ou não compreendem a língua portuguesa.

Outros questionamentos derivam dessa questão:

- ✓ Quais as orientações oficiais que possuem da rede de ensino para tratar dessa demanda?
- ✓ Quais as formas diferenciadas ou ações empreendidas pelas unidades escolares para inclusão de alunos imigrantes?
- ✓ Quais as manifestações dos professores e gestores a respeito da escolarização das crianças imigrantes?

Os instrumentos utilizados para coleta de informações e análise foram os seguintes:

1. levantamento da legislação que trata sobre imigração no Brasil;
2. levantamento da legislação que trata sobre a educação no Brasil;
3. leitura de trabalhos sobre a imigração/emigração;
4. leitura de trabalhos sobre a escolarização de imigrantes;
5. levantamento do número de matrículas de alunos estrangeiros na rede municipal de Guarulhos;
6. mapeamento das regiões por número de alunos imigrantes;
7. mapeamento das escolas dessas regiões;
8. leitura sobre as regiões de Bonsucesso e Pimentas;
9. estudo sobre as duas escolas escolhidas;
10. leitura dos prontuários dos alunos imigrantes das duas escolas;
11. observações nos espaços de duas instituições escolares, como: salas de aula, refeitório, pátio, secretaria, quadra e áreas externas do entorno da escola;
12. acompanhamento das atividades propostas por professores e desenvolvimento dessas atividades em livros e cadernos;
13. entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e pais de alunos.

Tais instrumentos permitiram compreender a realidade daquela escola (pois mesmo fazendo parte de uma rede, as escolas são únicas) e de seus agentes.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas porque, para este caso, são os instrumentos capazes de nos fazer compreender os significados, crenças, valores e manifestações daqueles que convivem diariamente em um ambiente escolar. Pelas entrevistas é possível, ainda, ter um diálogo mais informal, capaz de estabelecer ou estreitar vínculo entre entrevistador e entrevistado, principalmente, quando há possibilidade do convívio, tempo necessário à construção da confiança e distanciamento de juízo de valores. As leituras das obras de Bourdieu (2008) e Sayad (2010) foram essenciais para a escolha deste instrumento metodológico.

O capítulo I trata da emigração/imigração e os processos de escolarização. Em sua leitura será possível compreender o fenômeno social da mobilidade humana, que tem se modificado ao longo dos anos (lugares de origem e destino, permanências e motivações). Nos últimos anos, os países em desenvolvimento têm sido destino daqueles que antes procuravam as nações ricas. O aspecto econômico parece ser um dos maiores propulsores a levar milhões de pessoas em todo o mundo a viverem longe do

país onde nasceram, porém, não é o único e nem pode ser visto como um aspecto independente dos demais. Causas políticas, religiosas e desastres naturais são, também, motivações para se tentar a vida em outro lugar.

Muitas vezes, as novas rotas de imigração são feitas por "coiotes" com falsas promessas de trabalho e boa qualidade de vida. Grande parte dos imigrantes com pouca qualificação trabalha em péssimas condições e ganha muito pouco. Muitos ocupam áreas específicas, como é o caso dos bolivianos, no ramo têxtil. Entretanto, nem todos os países estão dispostos a dividir a "fatia" do mercado de trabalho com imigrantes. Os países mais ricos e, alguns em crise, como algumas nações da União Europeia, têm restringido cada vez mais a entrada de imigrantes provenientes de países pobres e, outros, como os Estados Unidos da América, não escondem a predileção por profissionais mais qualificados. A xenofobia está presente em muitos discursos políticos como forma de assegurar a estabilidade profissional de muitos cidadãos naturais dos países do hemisfério norte, ainda sim, a mão-de-obra pouco qualificada se faz necessária para ocupar os espaços não escolhidos pelos cidadãos locais e que são "destinados" ao imigrante.

Pesquisadores importantes deram corpo a este capítulo, a saber: Cacciamali e Azevedo (2006) que tratam da falta de uma política que pudesse garantir os direitos humanos aos imigrantes; Sayad (2010) a quem coube a análise dos conceitos de emigração e imigração como um fenômeno político e cultural e a quem é dado maior espaço para tratar da temática; Almeida e Baeninger (2013) que enfatizam os conceitos de espaço e tempo nesse deslocamento; Baeninger (1999), que classifica os espaços escolhidos como "ganhadores ou perdedores" quanto às migrações; Patarra (2003) que faz do tempo e do espaço indicadores para se estudar as relações entre dinâmica econômico-social, o processo de migração rural/urbana e regionalização da sociedade brasileira e que analisa as defasagens temporais entre as dinâmicas econômica e demográfica; Martine (2005) que propõe compreender os movimentos migratórios na relação com a globalização e que apresenta um interessante quadro sobre as vantagens e desvantagens, tanto para quem emigra quanto para o país receptor; Freitas (2006) que explica que, com a abertura da economia nacional ao mercado mundial, a mobilidade de recursos, investimentos e lucros provocaram alterações nos espaços territoriais criando locais estratégicos de mão-de-obra e Sala (2008) que diz que há outras causas para a emigração, como: o aumento populacional em virtude do alto índice de fecundidade e a baixa oferta de emprego para a população em idade ativa.

Para situar a temática em terras brasileiras são apresentados, neste capítulo: a legislação que trata sobre a imigração no Brasil a partir do Estatuto do Imigrante, de 1980, assim como a incorporação das contribuições dos principais artigos com base na discussão proposta por Bonassi (2000). Ainda em âmbito federal, foram analisados os cinco documentos que norteiam a educação básica brasileira com a finalidade de verificar se, na área educacional, houve considerações a respeito. Não havendo legislação que trate da escolarização de imigrantes no Brasil, em âmbito federal, foi feito levantamento das quatrocentos e duas resoluções estaduais entre 1981 e 2015. Não foram encontradas resoluções que dessem visibilidade aos imigrantes na área educacional, porém, foi possível verificar a presença das chamadas minorias, como: negros, afrodescendentes, indígenas e os deficientes.

O processo de escolarização é uma preocupação mundial, principalmente, quando falamos de crianças e jovens. As diferentes formas como as escolas se organizam para acolhê-los e contribuírem para um bom aprendizado nos diferentes níveis de ensino são, ainda, motivo de estudo. A imigração de famílias traz consigo crianças em fase de escolarização e que, muitas vezes, necessitam de atenção maior por parte de diretores, coordenadores, professores e alunos. Por vezes, crianças parecem ter maior facilidade para se integrarem ou aceitarem mudanças, porém, não podemos imaginar que esta é uma iniciativa que deve partir única e exclusivamente dela. A escola deve criar estratégias de forma que este seja um dos objetivos a serem atingidos ao longo do processo de escolarização. No caso das crianças imigrantes, isso se faz ainda mais presente, pois a falta do domínio da língua e os comportamentos provenientes de uma cultura diferente, são aspectos que podem, muitas vezes, dificultar a integração e o aprendizado.

O capítulo foi construído a partir das leituras feitas sobre a temática imigração e escolarização. Magalhães e Schilling (2012) contribuíram para a discussão sobre como o Estado tem garantido aos imigrantes o direito à educação e a importância em tirá-los da invisibilidade; Vidal (2012) trata da discriminação que os bolivianos sentem entre seus próprios imigrantes de origem; Baeninger e Simai (2012) apontam a crítica que os imigrantes bolivianos fazem sobre a imagem veiculada pela mídia; Seabra e Mateus (2010) constatarem que os alunos autóctones (que falam e compreendem a língua portuguesa), em Portugal, possuem melhor desempenho escolar quando comparados aos alunos imigrantes, sejam eles dos países que possuem o idioma português como oficial (alguns países do norte da África e Brasil), assim como os que não o possuem (Ásia),

pertencentes às camadas média e alta e Silva (2005) faz uma crítica em relação à posição socialmente aceita de que devemos tolerar o diferente, a diversidade, simplesmente, respeitando-os e explicita as quatro estratégias pedagógicas necessárias para lidar com "o outro".

Ainda no referido capítulo, é possível verificar dados sobre a imigração boliviana para o Brasil e os estudos que falam sobre essa imigração, como: Silva (2008) que discute as redes de subcontratação e o trabalho informal das confecções onde trabalham os bolivianos em São Paulo; Souchaud (2011) que constata que, somente em 2000, a imigração boliviana para o Brasil dirigiu-se quase que, exclusivamente, às cidades e cita quatro municípios como os escolhidos por eles; Baeninger (2009), que comprova que o processo migratório na fronteira está muito mais ligado à dinâmica de redistribuição da população interna na Bolívia e Xavier (2009) que explica os motivos pelos quais os bolivianos saem, prioritariamente, de El Alto.

Como a pesquisa foi feita com os bolivianos que vivem e estudam no município de Guarulhos, neste capítulo são apresentados, também, dados sobre a cidade.

Cabe ressaltar que os estudos de Pierre Bourdieu (2007, 2008 e 2012) contribuíram para a compreensão dos motivos pelos quais alguns comportamentos que parecem comuns e pessoais, constituem, na verdade, expressão de classe e permitiu a análise dos comportamentos e impressões dos imigrantes bolivianos, pelos conceitos de *ethos*, *habitus*, *capital cultural* e *espaço social*

O Capítulo III mostra a trajetória desta pesquisa, detalhando os procedimentos acima descritos.

Os estudos de Rockwell (1987 e 2011) contribuíram para melhor se compreender os instrumentos de investigação escolhidos. Bourdieu (2008) contribuiu com suas reflexões sobre o uso da entrevista como instrumento. A leitura de Lahire (2008) contribuiu, também, para a reflexão sobre a entrevista e a sua legitimidade. Ainda no Capítulo III são apresentados o campo empírico das duas escolas e suas regiões, assim como, a caracterização de seu alunado boliviano.

O capítulo IV está dividido em duas partes. Na primeira, é apresentado o Quadro de Saberes Necessários - QSN (a proposta curricular elaborada por diretores, coordenadores e professores da Secretaria Municipal da Educação e que traduz a concepção de ensino e de aprendizagem da rede). Em seguida, comenta-se sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa federal adotado pelo município para, também, contribuir à formação de professores alfabetizadores. O

Quadro Saberes Necessários e o PNAIC caminham, conjuntamente, para que os professores se apropriem da concepção, não apenas de ensino e aprendizagem, mas de educação, proposta pela rede municipal de Guarulhos. Na segunda parte, são apresentadas as entrevistas feitas com doze professores, sendo seis de cada escola e suas respectivas gestoras (direção escolar).

As cenas do Capítulo V retratam, por amostra, práticas de professores alfabetizadores em duas escolas do município de Guarulhos. As cenas não estão divididas por escolas, porque assim foi escolhido fazê-lo. Para o fim a que esta pesquisa se destina, saber como crianças imigrantes bolivianas se alfabetizam nas escolas do município de Guarulhos, foi preciso reconhecer, primeiramente, a região onde moram e estudam e, por fim, a escolher duas escolas de regiões distintas como expressão do que ocorre nas escolas da rede municipal de Guarulhos que possuem imigrantes.

## CAPÍTULO I

### EMIGRAÇÃO E IMIGRAÇÃO

Neste capítulo são apresentados e discutidos os conceitos emigração e imigração em diferentes contextos, uma vez que as pessoas se locomovem de um lugar a outro por razões diversas. Para construí-lo foi preciso compreender esses motivos, pois do ponto de vista legal, há diferentes leituras para a imigração e, para cada uma delas, diferentes intervenções. Em 2014 e 2015, época da construção deste capítulo, acontecimentos envolvendo a ida de imigrantes para outros países e as tragédias provenientes deste movimento ganharam enormes proporções na mídia: a ida ilegal de muitas famílias e a forma como muitos encontraram para entrar em alguns países promoveram a morte de crianças e adultos nos mares europeus; na América Latina, especificamente no Brasil, imigrantes haitianos continuavam a chegar pelas fronteiras da região norte e eram "distribuídos" para outros estados e refugiados sírios e africanos (congoleses e senegaleses) passaram a compor, também, este cenário, em cidades como São Paulo e Guarulhos, município onde se realizou esta pesquisa.

#### **1.1.Imigração: diferentes motivos para se partir**

De acordo com a *Human Rights Education Associates* (HREA), todo aquele que migra e se estabelece em outro país é um imigrante. Entretanto, os motivos da emigração não são iguais e emprega-se a palavra "imigrante", muitas vezes, erroneamente. Os motivos pelos quais uma pessoa ou um grupo de pessoas (como uma família) deixam seus países para viver em outro lugar são determinantes para se compreender as diferenças entre um imigrante e um refugiado, por exemplo. Assim sendo, define-se:

- (1) Imigrante econômico: alguém que deixa seu país para buscar melhores condições de trabalho e nível de vida em outro país;
- (2) Solicitante de asilo: alguém que foge de seu país e pede que lhe concedam a condição de refugiado em outro país;
- (3) Refugiado: alguém que abandona seu país ou que não pode a ele regressar devido a temores bem fundamentados de ser perseguido por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou por opinião política. (HREA, 2013)

Para o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a confusão entre os termos "imigrante" e "refugiado" pode deixar de garantir direitos importantes dessas populações, *pois as nações tratam os imigrantes de acordo com sua própria legislação e procedimentos em matéria de imigração, enquanto lidam com os refugiados segundo normas definidas em nível nacional e internacional* (ACNUR, 2015).

Mesmo assim, muitos imigrantes e refugiados, independente da distinção que os nomeia, têm se arriscado para entrar em diversos países colocando sua vida e, muitas vezes a de suas famílias, em perigo, seja pelo trajeto ou pelas promessas de melhor qualidade de vida. Muitos deles pagam a "coiotes", pessoas que cobram para "facilitar" a entrada ilegal das pessoas em diversos países. Não é rara a divulgação pela mídia de tragédias ocorridas durante esses trajetos. Entre janeiro e julho de 2015, por exemplo, mais de 224.000 imigrantes ilegais entraram no continente europeu pelo Mediterrâneo, segundo o Alto Comissariado da Organização da Nações Unidas (ONU). Este aumento teve como causa os grandes problemas que têm ocorrido, como *a onda de conflitos no oriente Médio (especialmente na Líbia), a pressão demográfica na África, a crescente capacidade da indústria dos traficantes de pessoas, a emigração econômica procedente dos Bálcãs e as próprias dificuldades da União Europeia para administrar de forma homogênea suas fronteiras*. (PÉRES, 2015)

Tragédias como o terremoto que destruiu o Haiti, em 2010, fez com que muitas pessoas daquele país emigrassem para o Brasil. O Haiti é considerado um dos países mais pobres da América com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,404 e com mais da metade da população vivendo abaixo da linha da pobreza (US 1,25 dólares diários).<sup>1</sup>

Por intermédio de "coiotes", muitos chegaram à região norte do país, especificamente no estado do Acre, lugar que não tem infraestrutura para receber um número tão grande de pessoas. O governador do Acre, em entrevista dada à BBC Brasil, em 2013, disse que a Polícia Federal sabia que, no caso da entrada de imigrantes haitianos no Acre, havia uma rota internacional organizada e que esses coiotes estavam no Peru, no Equador e no Brasil e que muitos eram, também, imigrantes ilegais. Entretanto, para ele, é difícil ter provas de que recebam esse dinheiro. Até abril de 2013,

---

<sup>1</sup>O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso em longo prazo e em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. (PNUD-BRASIL2015)



mais de 5.500 imigrantes estrangeiros entraram no estado ilegalmente e o número de haitianos no Brasil, até julho de 2015, já superava 7000. (BBC BRASIL, 2013)

O governo do Acre criticou a demora do governo federal para se posicionar diante do que estava acontecendo, pois a tragédia, considerada social, pelo governo do Acre, demorou a ser discutida e, uma vez que o governo acreano alegou não ter condições de dar a essas pessoas moradia, trabalho e educação, começou a enviar esses imigrantes à cidade de São Paulo, provocando conflitos políticos entre os dois governos. O governador do Acre passou a exigir a discussão sobre a responsabilidade compartilhada dos estados sobre esse fenômeno social, enquanto o Ministério da Justiça tentava coibir a vinda ilegal ao país, emitindo vistos na capital haitiana, medida que pretendia minimizar o tráfico de pessoas por coioetes.

A entrada ilegal em um país nem sempre configura tráfico humano (CACCIAMALI; AZEVEDO, 2006). O tráfico humano é consequência da falta de uma política que garanta os direitos humanos aos imigrantes. O primeiro passo para que se possa "existir", é ter documentação:

O tráfico humano ocorre quando há uma motivação da vítima para emigrar, podendo ser a busca pela mobilidade social devido ao desemprego, por exemplo, ou a fuga de perseguição política, problemas policiais, familiares, outros. (...) é necessária a presença de intermediários, recrutadores, agentes, empreendedores e até de redes do crime organizado, que por um lado agem no imaginário das vítimas, contribuindo para a formação de suas expectativas para emigrar e, por outro, conduzem-nas ao local de destino. (CACCIAMALI; AZEVEDO, 2006, p. 131)

O chamado "coiote" tem como único propósito a exploração desses imigrantes e, por isso, apreende a documentação dessas pessoas como forma de tê-los nas mãos, uma vez que estariam ilegais no país e, sem a documentação, estariam impedidos de conseguir um emprego com garantias trabalhistas. Conhecedor desses problemas, o governo paulista, após receber milhares de haitianos vindos do Acre, em parceria com o Executivo, tomou decisões propondo ações para dificultar a ação de "coioetes": (1) criou um "Poupatempo" (projeto do governo do estado de São Paulo, que oferece em um mesmo espaço diversos serviços públicos ao cidadão) para regularização dos documentos desses estrangeiros, (2) solicitou que o governo do Acre não encaminhasse a outros estados as pessoas que não estivessem com a documentação em dia, (3) por

intermédio do governo federal, agilizou a concessão de vistos ainda em solo haitiano e (4) fez campanhas de conscientização no país para evitar que pessoas saíssem de lá sem documentação. (BRITO, 2014)

Conforme reportagem concedida à Rede Brasil Atual, os haitianos vêm ao Brasil com qualificação profissional e têm surpreendido pelo bom nível educacional, o que lhes permite melhor colocação no mercado de trabalho, que difere de um lugar para outro, dependendo da necessidade local.

Em Honduras, país da América Central, crianças têm se arriscado a entrar nos Estados Unidos, fugidas da violência e precariedade de sua condição social. Recente reportagem de Sonia Nazario, *The children of the Drug Wars* (2014), mostra a realidade das crianças que, fugindo da violência provocada pelo narcotráfico, aventuram-se a fugir para os Estados Unidos e são, muitas vezes, deportadas como imigrantes ilegais. Os traficantes ameaçam professores, cobrando em muitos bairros "imposto para ensinar" e solicitando a eles que "liberem" estudantes para ajudá-los a distribuir *crack*, o que faz com que milhares de crianças se recusem a ir à escola. A reportagem faz uma crítica à posição norte americana, sugerindo que os Estados Unidos deveriam criar centros de refugiados de emergência em suas fronteiras e dar assistência jurídica para que não sejam deportados como imigrantes ilegais e devolvidos ao seu país, uma vez que pode causar-lhes prejuízo à própria vida.

Ao sentir a necessidade de mover-se para outro lugar em busca de perspectiva, o indivíduo leva consigo traços de uma sociedade. Essa mobilidade, que faz com que as pessoas procurem novos lugares, novas interações, novas vidas, é vista por Sayad (2010) como um fenômeno social. O autor critica os pesquisadores ou todos aqueles que acreditam que o fenômeno da imigração ocorre, apenas, por questões econômicas. Para ele, trata-se de um fenômeno social que deve ser estudado levando-se em conta, também, o país de origem e as condições e motivos da emigração. Não é possível, para o autor, desconsiderar o contexto sócio-histórico da região de onde o imigrante saiu, assim como, do país receptor, pois a emigração e a imigração são conceitos e ações indissociáveis, ou seja, um permite compreender o outro.

Quando um emigrante se desloca para outro país, ele deixa sua terra, sua família, parte de sua cultura (língua, religião, costumes) e, por uma questão de sobrevivência, precisa incorporar a cultura do país que o "acolhe". Quem "acolhe" escolhe o modo de viver daquele que vem de fora. Assim sendo, a imigração é vista por Sayad (2010), como um fenômeno político e cultural. O imigrante precisa conviver com essa

dualidade de valores, crenças, modos de viver, o que não quer dizer, necessariamente, que pertença àquele lugar. Isso é bem possível de se ver na necessidade dos imigrantes ao morarem próximos daqueles que têm a sua nacionalidade, tanto para se sentirem mais seguros e aceitos, quanto em razão da necessidade de estabelecer relações sociais sob traços culturais compreensíveis.

Uma das contribuições dadas pelo autor está em na explicação sobre a imigração com base em duas variáveis:

(1) [Origem, ou seja,] "características que permitem apreciar a posição que o emigrado ocupa em seu grupo de origem, tais como a origem geográfica e ou social, características econômicas e sociais de seu grupo, atitude do grupo, do próprio sujeito à luz do fenômeno migratório, tal como se estabelece pela tradição local de emigração, etc."

(2) [Diferenças, ou seja,] "aquelas que separam os imigrados (em suas condições de trabalho, habitat, etc.)". (SAYAD, 2010, p. 56)

São essas variáveis que nos permite identificar as diferenças entre os imigrantes, não os tornando um "bloco" homogêneo, oriundos de um mesmo mecanismo social e sujeitos de uma mesma ação.

Para o autor, com o passar do tempo, a emigração possui características diferentes. Ele as divide em três fases:

1<sup>a</sup>) Aqueles que foram escolhidos pela família ou grupo para emigrar e prover o sustento. O grupo, então, escolhe o emigrante, que precisa ser alguém responsável e conhecedor de que haveria que retornar em data certa. Entretanto, ele deve ter certos cuidados para não "se deixar levar" pelos valores e crenças da nova morada. O grupo exerce, então, controle sobre o emigrado (todavia, não sobre a desintegração que qualquer emigração proporciona), que se desloca na condição de "sacrificado".

2<sup>a</sup>) Jovens que emigram em busca de prover suas necessidades individuais, mas que carregam consigo um compromisso moral com a família ou grupo que ficou. Segundo Sayad (2010), a família que não recebe dinheiro do emigrante que se foi passa por miséria material e moral. As mudanças que ocorrem nas relações familiares, quando na emigração de um de seus membros, é chamada pelo autor como a dialética existente entre as estruturas familiares e as estruturas de emigração.

3<sup>a</sup>) Nesta fase, Sayad (2010) usa o termo "profissionalização do emigrante", quando este já se encontra no processo da segunda geração. Os que emigram já

conseguem encontrar uma estrutura permanente formada por emigrados mais antigos.

Os emigrados possuem um sentimento de "provisionalidade", o que lhes permite suportar as dificuldades, idealizando uma realidade que não existe:

Entende-se, então, como a ambiguidade das relações mantidas com as duas sociedades e como as contradições terminadas em sua condição, algumas delas engendradas e outras transformadas e agravadas pela imigração, não podem mais que levar aos emigrantes a perpetuar; apesar dos desmentidos que lhes aporta a realidade, a ilusão coletiva de uma emigração provisional. De fato, esforçando-se em dissimular e dissimular-se a verdade de sua condição, a integração argelina tem acabado por congrega à França uma população de emigrantes que, sem dar-se conta, se tem constituído em uma "pequena sociedade" relativamente autônoma. (SAYAD, 2010, p. 95)

Pesquisador da emigração argelina para a França, este autor a considera uma "imigração exemplar". Para ele, isso ocorre porque ela apresenta características que confirmam a relação entre dominantes (país para o qual se imigra) e dominados (aquele que emigra) que se expressa em vários aspectos.

O primeiro deles é o "itinerário migratório", que é visto como individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Tal afirmação pode ser explicada pelo fato desse itinerário carregar consigo um tempo cronológico que aponta para um universo social, econômico e cultural.

O segundo aspecto aponta para o fato de que a Argélia foi um país colonizado pela França e essa colonização demonstra, historicamente, a construção do subdesenvolvimento a que a Argélia foi submetida e, em graus diferentes, mas sempre na manutenção do subdesenvolvimento, todos aqueles países que estiveram nessa mesma condição. Para justificar a condição da colonização como um dos aspectos a serem apontados como imigração exemplar, o autor escreve que esta colonização é uma *colonização total, sistemática, intensiva e colonização de população, colonização não somente de bens e riquezas, do solo e do subsolo, senão também de homens, de corpos e almas*. (SAYAD, 2010, p. 103)

O terceiro aspecto a ser considerado é que a imigração, muitas vezes, é nomeada como "imigração de trabalho ou imigração de população" e, para Sayad (2010, p. 106), isso é um grande erro, porque em toda a história das migrações não há imigração qualificada de população, a não ser nos casos de êxodo de populações de um país a outro. O autor defende a ideia de que a imigração traz consigo um *ethos* de

pertencimento a algum lugar, a um povo e, portanto, representa a condição de um grupo, e que este possui um forte *habitus* comunitário (sistema de valores e o sistema de disposições que estão na base do grupo) e que, a ruptura com esse grupo não é algo fácil, principalmente, porque na condição de emigrante há a crença de que o lado de lá pode ser o “paraíso”. O ato de emigrar abarca dois aspectos, o de ruptura e o atrativo, sendo, portanto, os dois lados de uma mesma moeda. Para o autor, *quando se fala de imigração de trabalho, não se trata de um tema puramente demográfico, senão de um conjunto mais amplo de considerações que se referem a diferentes ordens (social, cultural, político e ético)* (p. 114).

O quarto aspecto é que o fenômeno migratório não deve ser visto como um fenômeno individual. É preciso considerar três elementos: (1) o país da emigração, (2) o país de imigração e (3) os emigrados/imigrados.

O quinto aspecto está em identificar quais seriam "os custos e os benefícios" que a emigração deixa no país de origem e traz ao país que o recebe. A discussão está em saber o que se entende por “custo” e por “benefício”, uma vez que ambos não possuem valores universais, podem ser modificados a curto ou longo prazo e nem todos são quantificáveis, como prejuízos sociais, políticos, culturais, ente outros (p. 120). No âmbito econômico, mensurar gastos quanto aos subsídios familiares, seguridade social, pensões diversas, entre outros, são facilmente computados como custo ao país que recebe o imigrante; no entanto, não parece tarefa tão fácil mensurar o custo de importar mão-de-obra barata e a adaptação desses no país receptor. Para Sayad (2010, p. 123), o custo pode ser, muitas vezes, confundido com benefício e vice-versa.

O sexto aspecto e, talvez, em minha opinião, o que mais me estimula à pesquisa, está em saber que nesta teoria de custos e benefícios

(...) há um esquema gerador de comportamentos e que, por meio deles é possível compreender: a emigração e o país da emigração, a atitude global a respeito dela, ou seja, a relação que mantém o conjunto de emigrados, por um lado, e a sociedade de emigração, por outro e, por cima de tudo isso, o sistema de relações que está vinculado o país de imigração. (SAYAD, 2010, p.126)

O autor chama a atenção para a relação entre dominados e dominantes e o acordo “oculto” entre ambos para essa velada relação. Para ele, o país dominado se esforça para reduzir a distância ou a distorção de que é vítima.

Sobre este fenômeno, Almeida e Baeninger (2013) afirmam que

(...) é preciso reconhecer o agente que se desloca no espaço e no tempo e o contexto desse deslocamento. (...) a imigração está sempre associada a "mecanismos de seleção", resultado de um processo que se desprende do cruzamento das condições de origem e de destino, ligação que se articula, por sua vez, às possibilidades individuais. Essa questão está explicitamente discutida em Lee (1980), para quem os fatores envolvidos na decisão de migrar estão na origem, no destino, nos obstáculos intervenientes e nos fatores pessoais. Ao considerar as causas na origem, identifica-se um ou mais grupos sociais que são os "potenciais imigrantes", mas nem todos estes indivíduos experimentam da mesma forma os processos que causam a migração (Lee, 1980). Por isso, é somente pelo destino que se incorpora a seletividade migratória, cuja análise revela a maior dispersão no "comportamento típico do grupo", na medida que aí se colocam aspectos como conhecimento sobre a área de destino, etapa do ciclo vital, distância, inserção em determinadas redes sociais, entre outros. (ALMEIDA e BAENINGER, 2013, p.25)

É sobre esse espaço geográfico que Baeninger (1999) se detém quando escreve que há espaços "ganhadores" e "perdedores" quanto às migrações. Ela destaca que os fluxos de São Paulo para o Nordeste, por exemplo, tinham como causa a crise econômica na metrópole e o fluxo às regiões Sul e Centro-Oeste de Minas Gerais compreendiam o processo de desconcentração das atividades econômicas. Sua pesquisa aponta para a diminuição de migração para a região Sudeste e crescimento da migração para a região Nordeste. Para ela, as metrópoles são as "regiões ganhadoras", porque conseguem absorver a população, diferentemente das regiões interioranas.

Alguns elementos, segundo Baeninger (1999), explicam essa distribuição geográfica no Brasil: a reestruturação produtiva, a exclusão social, a nova configuração do rural e as especificidades da relação habitação-trabalho.

A mesma perspectiva pode ser vista nos estudos de Patarra (2003) que faz do tempo e do espaço indicadores para se estudar as relações entre dinâmica econômico-social, o processo de migração rural/urbana e regionalização da sociedade brasileira. A autora divide o tempo histórico brasileiro em períodos: (1) o que antecedeu à economia cafeeira, que definiu territorialidades no período colonial; (2) o que coincidiu com a Primeira República, período de grandes fluxos migratórios e crise do ciclo cafeeiro; (3) o período do autoritarismo político (décadas de 30 e 50) e da Segunda Guerra Mundial; (4) as décadas de 1950 a 1980, com expansão do crescimento econômico, urbanização concentrada e conseqüente êxodo rural e (5) as décadas seguintes a 1980 e, portanto, mais

atuais, a crise e a insustentabilidade do sistema político estruturado nas décadas anteriores.

Para cada período mencionado acima, Patarra (2003) analisa as defasagens temporais entre as dinâmicas econômica e demográfica. Para ela, o crescimento demográfico, tanto rural quanto urbano, apresenta diferenças que podem ser analisadas quanto aos seus significados e implicações. A autora chama a atenção para as migrações de retorno, pouco estudadas e que merecem aprofundamento.

Os conceitos "ganhadores" e "perdedores" empregados por Baeninger (1999) e a relação entre "custo" e "benefício" apontada por Sayad (2010) remeteram-me à leitura dos estudos de Martine (2005).

Martine (2005) propõe compreender os movimentos migratórios na relação com a globalização. Para ele,

(...) é preciso entender como a globalização afeta os deslocamentos espaciais da população. (...) Iniciada nas últimas décadas do século XX, a globalização caracteriza-se por aumentos significativos no intercâmbio comercial e financeiro, dentro de uma economia internacional crescentemente aberta, integrada e sem fronteiras. (MARTINE, 2005, pp. 3-4)

O impacto da globalização não é, para o autor, somente, financeiro e econômico, mas também, político, social, cultural, ambiental e demográfico, assim como Sayad (2010) acredita ser o fenômeno migratório. Segundo ele, há uma promessa de desenvolvimento, "vendida pelos países mais poderosos", que não acontece para todos os países, pois aqueles que fazem as regras, delas se beneficiam. Tais regras do jogo da globalização não se aplicariam à migração internacional, porque enquanto o capital financeiro e o comércio fluem livremente a mão-de-obra se movem lentamente.

A migração internacional é resultado das desigualdades entre países - e a globalização acentua essas desigualdades. As inconsistências entre discurso e prática constituem os principais entraves ao crescimento econômico dos países não-industrializados no atual momento da globalização, e o maior determinante dos problemas associados à migração. (MARTINE, 2005, p. 5)

O autor apresenta, no Quadro I, as vantagens e desvantagens, tanto para quem emigra quanto para o país receptor.

**Quadro 1. Vantagens e desvantagens da migração internacional**

<b>Vantagens da migração</b>		<b>Desvantagens da migração</b>	
<b>Para os lugares de origem e para o migrante</b>	<b>Para os lugares de destino</b>	<b>Para os lugares de destino e para os migrantes</b>	<b>Para os lugares de destino</b>
A migração gera remessas para as famílias, as comunidades e o país, o que promove o dinamismo econômico nos lugares de origem.	Os migrantes ajudam a melhorar a qualidade de vida e barateiam o seu custo nos lugares de destino, ao realizarem atividades que os nativos não querem fazer e por salários baixos.	Seletividade da migração: "a fuga de cérebros" leva a déficits de recursos humanos qualificados nos países de origem.	Os países receptores são palco de conflitos e tensões sociais que surgem da diferenças étnicas, linguísticas e religiosas.
A migração permite uma mobilidade social que, de outra forma, seria difícil de alcançar.	A migração revitaliza sociedades envelhecidas ao preencher lacunas demográficas e laborais.	Países e comunidades perdem as pessoas mais criativas, trabalhadoras, empreendedoras e ambiciosas.	Sofrem risco de erosão de cultural nacional.
Os migrantes aprendem ideias, habilidades e valores que ajudam a apressar a moeda do seu país de origem.	Os países receptores recebem, gratuitamente, uma grande quantidade de recursos humanos qualificados cujos custos foram internalizados por outros.	Migrantes são perseguidos e maltratados por xenófobos e considerados cidadãos de segunda classe; tal discriminação racial e social retarda a assimilação.	Peso fiscal: pelo menos no início, os imigrantes pressionam os serviços sociais, educacionais e de saúde.
A emigração alivia tensões sociais em países de economia estagnada e com grande população jovem.	Os migrantes ajudam a reduzir a inflação e aumentar a produtividade (respondem melhor às mudanças no mercado de trabalho, reduzem sua rigidez).	Migrantes sofrem dificuldades de comunicação e adaptação, estresse psicológico, perda de identidade e do referencial afetivo.	Riscos para a segurança nacional e de terrorismo aumentam.
Em certas condições, promove a emancipação da mulher.	A migração expande a base de consumidores e de contribuintes (impôts).	A migração é um fator de risco, especialmente para mulheres e crianças.	Migrantes competem por empregos e reduzem salários dos locais. Isso provoca reações dos sindicatos ou grupos de pressão que vêem os imigrantes como competidores no mercado de trabalho.

Fonte: (MARTINE, 2005, p. 12)

Assim como Martine (2005), Freitas (2006) afirma que o processo de globalização tem sido responsável por impulsionar as pessoas a buscarem, em terras geograficamente



distantes da sua, melhores condições de vida. A autora explica que, com a abertura da economia nacional ao mercado mundial, a mobilidade de recursos, investimentos e lucros provocaram alterações nos espaços territoriais criando locais estratégicos de mão-de-obra, incentivando acordos entre países, como o da União Europeia e o do MERCOSUL, em que se prevêem a livre circulação de serviços: *Toda essa alteração fez com que a direção dos fluxos dependesse não somente da oferta de trabalho, como também da posição que o país ocupa, analisando a inserção do mesmo no bloco econômico, o que justificaria ou não sua atração imigratória.* (FREITAS, 2006, p.60)

Tratando-se dos países membros do MERCOSUL: Argentina (1991), Brasil (1991), Paraguai (1991), Uruguai (1991) e Venezuela (2006) e dos países associados: Bolívia (1996), Chile (1996), Colômbia (2004), Equador (2004) e Peru (2003), o Brasil é aquele que, no momento, tem atraído pessoas em busca de melhores condições de vida. Um dos motivos encontrados por Freitas (2006) é que o país possui uma legislação trabalhista com maiores benefícios que os demais, o que seria um atrativo para muitos latino-americanos considerando, ainda, a proximidade geográfica. Entretanto, isso parece não ser o bastante, pois há de se pensar em políticas capazes de absorver essa nova população.

O Brasil é um país que, desde a sua colonização, recebe pessoas de diferentes nacionalidades. As intenções e permanências, no decorrer da história, modificaram-se. Ao final do século XIX, impulsionados pelas mudanças ocorridas na Europa (conflitos e movimentos operários), pelo fim da escravidão dos negros no Brasil e subsídio do governo e dos produtores brasileiros, milhares de imigrantes contribuíram para uma nova formação da mão-de-obra rural em nosso país. Entre 1938 e 1950, na Era Vargas, a entrada de imigrantes sofreu restrições e, por isso, houve uma quebra no fluxo migratório percebido, principalmente, na entrada de imigrantes vindos do Japão, Itália e Alemanha. Nos anos finais da década de 1940, recebemos imigrantes fugidos de uma Europa destruída pela Segunda Guerra Mundial. Seu diferencial, segundo FREITAS (2006), estava em sua qualificação, o que os distinguiu dos imigrantes anteriores.

Somente a partir da década de 1970, a imigração se modificou, ou seja, o Brasil começou a receber pessoas da América Latina, como os paraguaios, que fugiam das perseguições políticas e de um país destruído pela guerra.

Na década de 1980, o movimento tornou-se contrário; o Brasil passou a "expulsar" mão-de-obra para os países desenvolvidos, principalmente, para os Estados

Unidos da América. Muitos brasileiros emigraram, também, para o Japão, em busca de trabalho e melhores salários, movimento que se estendeu até a década de 1990.

Com o Tratado Comercial do MERCOSUL, em 1991, a vinda de latino-americanos ao Brasil aumentou.

Este acordo implicou em uma intensificação nos movimentos migratórios dos países signatários, em suas áreas limítrofes, ou áreas urbano-metropolitanas. A criação do MERCOSUL não inaugura o processo de integração entre os países envolvidos, eles têm uma história comum desde o período colonial, mas intensifica os laços já existentes, na medida em que ampliam os mercados de consumo, as atividades produtivas e, com isso, aumentam-se os mercados de trabalho. Algumas cidades são escolhidas como polos atrativos para o trabalhador que procura melhores condições de vida. Neste quadro, surge um novo Brasil, cujos movimentos imigratórios envolvendo os países do Cone Sul vêm contribuindo para a formação de uma nova rede urbana regional, que pode ser observada na participação que os imigrantes procedentes dos Estados Partes do MERCOSUL têm tido no balanço migratório do Brasil, que supera numericamente aqueles oriundos das demais regiões das Américas. (FREITAS, 2006, p. 72)

Como muitos imigrantes passaram a morar no país clandestinamente criou-se, em 2005, o Acordo Sobre Regularização Migratória, que prevê que os imigrantes regularizados trabalhem e possuam os mesmos direitos trabalhistas que os nacionais. Uma comunidade de imigrantes muito comentada pela mídia sobre suas condições análogas à escravidão, é a de trabalhadores bolivianos em oficinas de costura na cidade de São Paulo ou em fazendas na cidade de Cuiabá.

Segundo Sala (2008), a Argentina, até 2001, foi o país-alvo dos imigrantes do Cone Sul, principalmente, dos paraguaios e bolivianos. Nas décadas de 1980 e 1990, bolivianos emigraram tanto para a Argentina quanto para o Brasil. As zonas francas existentes na Bolívia e no Paraguai, quatro e uma, respectivamente, seriam polos de emprego que favoreceriam a ocupação das cidades próximas na fronteira com o Brasil, assim como as consequências advindas de lugares onde o comércio é favorecido, como vias de acesso e transportes. Outro fator de emigração considerado por Sala (2008) é o aumento populacional devido ao alto índice de fecundidade e a baixa oferta de emprego para a população em idade ativa:

A Bolívia e o Paraguai têm o maior índice de fecundidade da América do Sul e, historicamente, experimentaram forte emigração, aportando evidências em favor das hipóteses que enfatizam o papel das variáveis

demográficas e a sua relação com o crescimento econômico e o desemprego. (SALA, 2008, p. 298)

Para a autora, o desemprego no país de origem é um dos principais fatores que favorecem à emigração. Nem sempre os emigrantes são qualificados para ocupar algumas funções nos países receptores e não é raro aqueles que, embora sejam escolarizados, sejam destinados a ocupações inferiores àquelas que poderiam ter. Entretanto, há ainda, as oportunidades de emprego para imigrantes de muito baixa qualificação, ótima oportunidade para empregadores que desejam se aproveitar das condições a que esses imigrantes se encontram no país. Este é um aspecto a ser considerado quanto aos imigrantes bolivianos que têm vindo ao Brasil nas últimas três décadas.

## **1.2. A legislação brasileira e a imigração**

Considerando que há no mundo contemporâneo grande mobilidade urbana entre pessoas de diferentes lugares e que, nas últimas décadas, tem-se assistido maior número de entrada de crianças e jovens imigrantes latino-americanos e, mais recentemente, de um número expressivo de refugiados da América Central (Haiti) e do norte da África (Senegal e Congo) e sabendo, ainda, que as crianças dessas famílias são matriculadas em nossas escolas, em sua maioria, na rede pública de ensino, pergunta-se: O que diz a legislação brasileira sobre a permanência deles e as possibilidades de ensino diante das suas necessidades?

Para responder a essa pergunta precisamos, primeiramente, ler as leis, os pareceres, decretos e resoluções que tratam dos imigrantes no país. Sendo a política de imigração competência, também, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), nosso primeiro contato, em âmbito federal, foi com o Conselho Nacional de Imigração (CNI), criado com a Lei nº 6815, de 19/08/1980.

Cabe a este Conselho:

- I. Formular a política da imigração;
- II. Coordenar e orientar as atividades de imigração;
- III. Efetuar o levantamento periódico das necessidades de mão-de-obra estrangeira qualificada para admissão em caráter permanente ou temporário;
- IV. Definir as regiões de que trata o Art. 18, da Lei 6815, de 19 de agosto de 1980, e elaborar os respectivos planos de imigração;
- V. Promover ou fornecer estudos de problemas relativos à imigração;

VI. Estabelecer normas de seleção de imigrantes visando proporcionar mão-de-obra especializadas aos vários setores da economia nacional e captar recursos para setores específicos.

VII. Dirimir as dúvidas e solucionar os casos omissos no que diz respeito a imigrantes.

VIII. Opinar sobre alteração da legislação relativa à imigração, quando proposta por qualquer ação do Poder Executivo.

IX. Elaborar seu regimento interno, que deverá ser submetido à apreciação do MTE. (BRASIL, MTE, CNI, 1980)

Observamos que dentre suas finalidades, a educação/escolarização não é mencionada, talvez, por tratar-se de um órgão criado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e, por isso, a relação imigração e mão-de-obra ser mais evidente. Entretanto, a lista de membros do Conselho Nacional de Imigração (CNI) é composta por pessoas de diferentes ministérios: do Trabalho e Emprego, da Justiça, das Relações Exteriores, da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, da Saúde, do Desenvolvimento, da Indústria e do Comércio, da Ciência, Tecnologia e Inovação, da Educação, do Turismo e, também, de entidades representantes dos trabalhadores, empregadores, comunidades científica, tecnológica e observadores. No Quadro do Anexo I distribuiu-se, cronologicamente, a legislação federal encontrada entre 1980 e 2014. Foram incluídos, também, no referido quadro, a Constituição da República Federativa Brasileira (1988), o Tratado de Assunção (1991) e o Protocolo de Ouro Preto (1994), que deram início ao Tratado do MERCOSUL. A leitura de suas ementas nos permite percorrer o caminho onde prevalece as preocupações e necessidades daquele momento.

A lei que se encontra vigente para definir a situação jurídica do estrangeiro, aqui no Brasil (Lei nº 6815, de 19/08/1980), possui trinta e cinco anos. Ela prevê, em seu artigo 4º, as diferentes concessões de vistos dados aos estrangeiros, a saber: de trânsito, de turista, temporário, permanente, de cortesia, oficial e diplomático sempre condicionadas aos interesses nacionais. Entende-se por interesses nacionais o que está escrito no Art. 16, redação dada pela Lei nº 6964, de 9/12/1981.

**Parágrafo único.** A imigração objetivará, primordialmente, propiciar mão-de-obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando à Política Nacional de Desenvolvimento em todos os aspectos e, em especial, ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos. (BRASIL, 1981)

Há um projeto de Lei sobre Migrações que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Imigração em dezembro de 2014, mas que aguarda aprovação, ainda, em âmbito federal, portanto, até lá, a Lei vigente continua ser a nº 6815/80.

A Bolívia faz fronteira com o Brasil em quatro estados: Rondônia, Acre, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Tratando-se de estrangeiros que morem nas fronteiras, o Art. 21 da Lei nº 6815/80 estabelece que a entrada no país é permitida desde que eles apresentem prova de identidade. Prevê-se, ainda, no parágrafo 1º do referido artigo, que caso o estrangeiro pretenda exercer atividade remunerada ou frequentar estabelecimento de ensino no país, deverá lhe ser fornecido documento que identifique e caracterize a sua condição, ou seja, a de trabalhador ou de estudante.

Outro artigo que merece nossa atenção na Lei nº 6815, de 19/08/1980 é o Art. 26 que trata sobre os impedimentos do estrangeiro no país. O parágrafo 2º diz que “o impedimento de qualquer dos integrantes da família poderá estender-se a todo o grupo familiar”.

O Art. 95 diz que “o estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis”, lembrando que para tal feito ele deve ter documento que o identifique como estrangeiro.

Para efeito de naturalização, o Art. 112 estabelece as seguintes condições:

- I - capacidade civil, segundo a lei brasileira;
  - II - ser registrado como permanente no Brasil;
  - III - residência contínua no território nacional, pelo prazo mínimo de quatro anos, imediatamente anteriores ao pedido de naturalização;
  - IV - ler e escrever a língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando;
  - V - exercício de profissão ou posse de bens suficientes à manutenção própria e da família;
  - VI - bom procedimento;
  - VII - inexistência de denúncia, pronúncia ou condenação no Brasil ou no exterior por crime doloso a que seja cominada pena mínima de prisão, abstratamente considerada, superior a 1 (um) ano; e
  - VIII - boa saúde.
- § 1º não se exigirá a prova de boa saúde a nenhum estrangeiro que residir no País há mais de dois anos.

Observa-se a importância dada ao aprendizado da língua portuguesa (leitura e escrita), para o estrangeiro, caso queira naturalizar-se brasileiro. No site do Ministério da Justiça há uma chamada informando que, para se naturalizar brasileiro com menos de 15 anos de residência legal, o estrangeiro deverá saber ler e escrever o idioma nacional. Assim como, no Art. 115, § 2º, Inciso II, que permite ao estrangeiro que tenha vindo

residir no Brasil antes de atingida a maioridade e tendo feito curso superior em estabelecimento nacional de ensino, poder requerer sua naturalização até 1 (um) ano depois de sua formatura. Os artigos mencionados acima são aqueles que, no Estatuto do Estrangeiro, na Lei 6815/80, fazem menção, direta ou indiretamente, à educação formal ou à escolarização de imigrantes.

Bonassi (2000), em seu livro "Canta, América sem fronteiras!", apresenta a fragilidade da Lei 6815/80, o Estatuto do Estrangeiro, ainda em vigor. Conta ela, que devido ao regime militar vivido na época, esta Lei sustentava a Lei de Segurança Nacional (Decreto-Lei nº 477, o AI-5). Assim sendo,

(...) a Lei apresentava caráter policial e penal e objetivava restringir a entrada e permanência de estrangeiros no Brasil e atingir latino-americanos provenientes de força do Cone Sul. De fato, milhares de uruguaios, argentinos, chilenos, bolivianos, paraguaios, entre outros, perseguidos oficialmente ou indiretamente, em seus países de origem, desde os anos 70, chegavam ao Brasil em busca de refúgio. (...) O controle era feito por meio dos Cartórios de Registro Civil, Juntas Comerciais, empresas imobiliárias, síndicos de edifícios, entidades públicas e privadas onde o estrangeiro trabalhasse e até estabelecimentos de ensino nos quais o estrangeiro estivesse matriculado. (BONASSI, 2000, p. 60)

A Associação Brasileira de Imprensa, o Comitê Brasileiro pela Anistia e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) manifestaram-se contra a Lei 6815/80, por violar os direitos humanos e promover discriminação para com os estrangeiros, dificultando a possibilidade de crescimento do país, seja por meio da pesquisa, do turismo, do intercâmbio de cultura, do progresso tecnológico, entre outros.

Em 1985, o ex-ministro da Justiça Fernando Lyra, instituiu uma comissão para estudar nova Lei dos Estrangeiros, porém, saiu do cargo em 1986, dissolvendo a Comissão interministerial encarregada da função. Ainda assim, Bonassi (2000) conta que o ex ministro entregou um anteprojeto, contendo algumas propostas de modificações na Lei 6815/80 ao Presidente José Sarney, mas o projeto foi engavetado.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, outros projetos tramitaram no Congresso, exigindo modificações da referida lei. Mesmo antes de promulgada a Constituição Brasileira, em 1988, houve a primeira anistia ao estrangeiro (perdão pela irregularidade e a possibilidade de regularizar sua situação), em 1981.

Sobre as anistias, Bonassi (2000) diz que a primeira, aconteceu em 1981, mas houve confusão quanto à informação de como proceder e muitos imigrantes ao se apresentarem à Polícia Federal para solicitar o registro provisório, receberam multa e notificação para deixar o país (BONASSI, 2000, p. 76). Poucos foram os imigrantes ilegais que conseguiram o documento provisório. Para aqueles que conseguiram, o documento expiraria em 1984, colocando-os, novamente, na condição de ilegais. Entre 1982 e 1983, conta a autora, que dois Centros de Pastoral do Migrante (em São Paulo e Porto Alegre) advogados e entidades lutaram para que fosse aprovada no Congresso a mudança da carteira de identidade provisória em permanente. Assim aconteceu, quando foi promulgada a Lei nº 7180, de 20/12/1983, embora com dois anos de atraso, devido à proibição de que o imigrante tivesse trabalho remunerado, ou seja, com registro em carteira.

Meses antes da segunda anistia, em 05/10/1988, promulgou-se a nova Constituição da República Federativa do Brasil.

A Constituição Brasileira tem em seu Art. 208, (já com a última alteração), a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica "para todos" (grifo do autor), ou seja, todos aqueles entre quatro e dezessete anos de idade.

Ela prevê, ainda, àqueles que, por qualquer motivo não conseguiram ter acesso ou permanecer na escola em idade própria, o direito à educação escolar. Dispõe, também, em seu Art. 211, sobre a responsabilidade do município em prover, prioritariamente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dos quatro (4) aos quatorze (14 anos) devendo, entretanto, "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirem formas de colaboração a fim de assegurarem a universalização do ensino obrigatório".

Ainda que a Constituição tivesse previsto a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica "para todos", dois meses depois de promulgada a Constituição Brasileira, a Lei nº 7685, de 2/12/1988, dispunha que os imigrantes ilegais ingressos no país até essa data, pudessem requerer visto provisório e, com isso, assegurar sua permanência por até dois anos no país, podendo, inclusive, matricular-se nos estabelecimentos de ensino.

Sobre a segunda anistia, com a Lei 7685, de 2/12/88, em que "podiam requerer registro provisório os estrangeiros ilegais e clandestinos que, tendo ingressado no território nacional até 1º de julho de 1988, nele permanecessem em situação ilegal" (BONASSI, 2000, p. 82), uma das exigências para a retirada do visto era de que

houvesse o registro do trabalho em carteira. Ainda assim, quando o visto expirava, para renová-lo havia tantos entraves burocráticos, que muitos voltavam à condição de ilegais.

Em 1991, Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai assinaram o Tratado de Assunção, dando início ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Outros países, como: Equador, Chile, Colômbia, Peru e Bolívia participam como membros associados.

O MERCOSUL tem como principal objetivo criar um mercado comum com livre circulação de bens e serviços e fatores produtivos. Complementando esse objetivo maior busca-se a adoção de uma política extrema comum, a coordenação de posições conjuntas em foros internacionais, a formulação conjunta de políticas macroeconômicas e setoriais e, por fim, a harmonização das legislações nacionais, com vistas a uma integração. (BRASIL, Congresso Nacional, 2015)

Com o Tratado do MERCOSUL, cidadãos pertencentes aos Estados Partes, adquiriram benefícios, como:

- ✓ Acordo sobre documentos de viagem, não necessitando de passaporte ou visto para circular pela região;
- ✓ Acordo de residência, direito à residência e ao trabalho para os cidadãos sem outro requisito que não a nacionalidade. Entretanto, a facilidade ocorre para aqueles que tenham passaporte válido, certidão de nascimento e certidão negativa de antecedentes criminais.
- ✓ Acordo Multilateral de Seguridade Social, permite que os trabalhadores migrantes e suas famílias tenham acesso aos benefícios da seguridade social, contabilizando o tempo de trabalho em outros Estados Partes, para concessão de aposentadoria, validade ou morte.
- ✓ Integração Educacional: possibilidades de revalidação de diplomas, certificados, títulos e o reconhecimento de estudos de pós-graduação. (BRASIL. MERCOSUL, 2015)

Em 1998, aconteceu a terceira Anistia, regulamentada pelo Decreto nº 2771, de 07/09/98 para aqueles estrangeiros que, em situação ilegal, entraram no Brasil até 29/06/1998.

De acordo com o primeiro levantamento da Polícia Federal, entre os dias 9 e 30 de setembro de 1998, somente 9.640 pessoas solicitaram anistia nas sedes da Polícia Federal em todo o Brasil. A maioria dos pedidos foi feita nas unidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Foz de Iguaçu, com predominância de chineses, bolivianos, coreanos, libaneses, uruguaios e argentinos. A grande surpresa, segundo a secretária da Justiça do Ministério da Justiça, Sandra Valle, foi o



maior número de argentinos ilegais, em comparação aos paraguaios. (BONASSI, 2000, p.89)

O custo financeiro para tornar-se um estrangeiro em situação legal no país- taxas individuais, fotos, autenticações, transporte, entre outros - além do medo de se apresentar às autoridades policiais, fez que com muitos não fossem beneficiados.

Observamos, ainda, no Quadro do Anexo I, que há maior número de resoluções e que elas aumentam a partir da década de 1990, coincidindo com o aumento do fluxo de entrada de imigrantes latino-americanos ao Brasil devido à perspectiva de um país livre da ditadura militar (desde 1985) e com a promessa de crescimento econômico e geração de trabalho. Verificamos que o caráter econômico se sobrepõe ao educacional e que, embora estivéssemos tratando da vinda de famílias ao país, são raras as medidas que tratam sobre a escolarização das crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes.

Poderíamos pensar que isso ocorre porque, até o momento, o levantamento da legislação vigente foi feito junto ao Ministério do Trabalho e Emprego, mas o referido ministério foi nossa porta de entrada para o Conselho Nacional de Imigração. Entretanto, há de se mencionar a criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) que tem como objetivo pensar, construir e promover políticas de integração educacional entre esses países com a finalidade de melhorar a qualidade na educação e diminuir a exclusão social. No âmbito da Educação Básica, o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados (2009) foi uma das suas ações e, até o momento, parece ter sido a mais significativa. O documento possibilita a leitura de uma tabela de equivalência, atualizada em 2013, dos anos de estudo de cada um dos países integrantes.

O acesso de imigrantes, na condição de "todos os cidadãos", previsto e garantido na Constituição de 1988, às instituições de ensino acontece. Falta saber, devido às especificidades culturais, como tem ocorrido o direito à aprendizagem, uma vez que a língua é, primeiramente, um dos obstáculos a ser vencido entre todos os agentes escolares, o aluno e sua família. Buscamos, então, na legislação educacional brasileira algo que pudesse nos dizer se a escolarização de crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes havia, de alguma forma, sido pensada.

### **1.3 Os cinco documentos que norteiam a Educação Básica Brasileira**

No site do Ministério da Educação verificamos que a Secretaria da Educação Básica zela pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Cinco são os documentos que norteiam a Educação Básica brasileira, a saber:

(1) a Constituição da República Federativa do Brasil (1988);

(2) o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);

(3) a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

(4) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), que visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e

(5) o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26/06/2014.

O objetivo da leitura desses documentos, como já relatado anteriormente, é de verificarmos se os imigrantes que moram em nosso país e estudam em nossas escolas são contemplados, de alguma forma, em nossa legislação e em quais questões, uma vez que o acesso às instituições de ensino já lhes é garantido pela Constituição Brasileira (1988).

Nossa primeira leitura foi a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que trata da educação entre os artigos 205 a 214. Ela determina que a educação é um direito de todos e um dever do Estado além de estabelecer princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Assim sendo, subtende-se que a palavra "todos" garante o acesso não somente aos cidadãos brasileiros.

O segundo documento lido foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, que dispõe em seus artigos providências quanto à proteção integral à criança (0 a 12 anos) e ao adolescente (13 aos 18) e trata dos seus direitos, inclusive o da educação, em seu Capítulo IV, artigos 53 a 59. Nos referidos artigos, repetem-se os estabelecidos na Constituição Federal, priorizando a obrigatoriedade do livre acesso e permanência na escola, o direito à aprendizagem e o respeito por parte de seus educadores.

Nossa terceira leitura foi a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), que tem como premissa disciplinar a educação escolar por meio de instituições de ensino. São princípios básicos desta Lei:

- I - igualdade de condições e de acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público; na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Após dezessete anos, a Lei 12.796/13 adicionou à Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), o XII princípio: a consideração com a diversidade étnico-racial. Este foi um passo importante, pois permitiu que, na condição de "todos", a diversidade fosse garantida e suas especificidades, consideradas.

No país, a educação básica pode se organizar por regime seriado anual, períodos semestrais, ciclos, sendo que o de ciclo é o adotado nas escolas públicas do estado de São Paulo, lugar onde se faz esta pesquisa. A partir de 2014, ao invés de dois ciclos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º), a rede de ensino pública estadual passou a adotar três ciclos, a saber:

- (1) Ciclo I (do 1º ao 3º ano);
- (2) Ciclo II (do 4º ao 6º) e
- (3) Ciclo III (do 7º ao 9º).

O regime por ciclos começou em 1984 como forma de designar políticas de não-reprovação, uma vez que a maior incidência de alunos reprovados ocorria no 1º ano escolar. Inicialmente, o ciclo foi implementado, apenas, nos dois primeiros anos escolares, ou seja, uma criança não poderia ser reprovada no 1º ano, apenas ao final do ciclo (2º ano). Com o tempo, ele se expandiu por todo o Ensino Fundamental e, em 2014, com validade para os três ciclos citados acima. Vale ressaltar que as escolas privadas mantiveram a forma seriada anual.

O Art. 24 é o que estabelece as regras comuns para a organização da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. (BRASIL, MEC, 1996)

Desde a sua promulgação, A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) sofreu diversas atualizações, conforme mostra o Quadro do Anexo II, sendo que é possível verificar maior preocupação com as diferenças e diversidades expressas com a inclusão da história e cultura afro-brasileira, com a cultura indígena e com as crianças com necessidades especiais (com algum tipo de deficiência) em escola regular. Não há, dentro das especificidades, menção aos imigrantes, ainda que como minorias étnicas.

O quarto documento que norteia a Educação Básica Brasileira chama-se "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" e data de 2013. Ele aponta que os três primeiros anos do Ensino Fundamental são essenciais para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e dos cálculos (BRASIL, 2013, p. 38). Apresenta, também, as diretrizes para todas as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (presencial e a distância), o Ensino Médio de Nível Técnico, a Educação do Campo, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação de crianças, adolescentes e jovens em situação de Itinerância, a Educação escolar quilombola, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação para os Direitos Humanos e a Educação Ambiental.

Na leitura do referido documento não encontramos menção feita às crianças que emigram com suas famílias e frequentam as escolas brasileiras. Percebemos, ainda, que quando se trata da educação das relações étnico-raciais, o foco está dirigido aos negros e afrodescendentes. Mesmo havendo diversidade e intensidade na mobilidade territorial, os imigrantes não são, também, considerados um grupo em situação de itinerância:

São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros (BRASIL, 2013, p. 417)

## (2) a Educação das relações étnico-raciais:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2013, p. 498)

As diretrizes que sugerem, ainda que subjetivamente, a inclusão dos imigrantes na educação estariam na Educação para os Direitos Humanos, por mencionar as minorias sociais, as sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais:

(...) Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais. (BRASIL, 2013, p. 516)

(...) Evidenciando a importância que vem ocupando no cenário educacional brasileiro, a Educação em Direitos Humanos foi tematizada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, no eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Justiça social, igualdade e diversidade “não são antagônicas. [...] Em uma perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, [...] deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a educação básica e educação superior que visem a superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p. 520).

O quinto e último documento que norteia a educação brasileira é o Plano Nacional de Educação, de 05/06/2014, que tem vigência por dez anos e que estabelece metas e estratégias para atingi-las.

No Quadro do Anexo III seguem as vinte metas do Plano Nacional de Educação. É possível verificarmos que elas têm como critérios principais o que se pode mensurar quantitativamente, como: a porcentagem do número de matrículas por idade, o estabelecimento de índices anuais de desenvolvimento escolar na educação básica, a idade limite para a alfabetização de "todas" as crianças, o aumento do número de alunos pobres e negros nas escolas, maior acesso e atendimento especializado às crianças com deficiência, o estabelecimento de metas para diminuir o número de analfabetos funcionais, entre outras. Observamos, ainda, o constante uso da palavra "universalizar", que tem no dicionário o significado de tornar-se comum, generalizar-se, difundir-se ou ser aceito por todos. Sabemos que, embora se pretenda a universalização em âmbito educacional, há no país diferentes realidades devido ao grande contraste social, o que coloca, também, em condição de desigualdade, a educação formal "de direito" a cada cidadão.

Como já vimos, em termos de legislação federal, as crianças provenientes de outros países podem matricular-se nas instituições de ensino brasileiras, porque as leis lhe garantem o acesso à escola, estando eles na condição de "todos" os cidadãos ou pertencentes "à população" (brasileiros ou não), conforme se lê na maioria das metas do Plano Nacional de Educação. Se a legislação federal garante o acesso e a permanência de todas as crianças à escola, tendo ainda caráter obrigatório entre os 4 e 17 anos, procuramos obter outras informações, talvez mais específicas, em âmbito estadual. Seria uma atribuição do governo estadual e municipal pensarem sobre as especificidades necessárias às ações tipicamente escolares?

Na Constituição do Estado de São Paulo, no Capítulo III, da Seção I, dos artigos 237 a 258, que tratam sobre a Educação, encontra-se a base da Constituição Federativa do Brasil. No site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, é possível ler as 402 resoluções entre 1981 e 2015. No Quadro do Anexo IV seguem as resoluções por assunto e data. Das quatrocentas e duas resoluções lidas, vale destacar que, entre 1981 e 2015 há, apenas, uma resolução que trata do estrangeiro na rede estadual de ensino. É a Resolução SE nº 10, de 02/02/1995, que garante o direito à matrícula dos alunos estrangeiros documentados ou não, independente da sua nacionalidade. Não foi encontrada qualquer outra indicação que não fosse relacionada ao acesso.

As demais resoluções, quando tratam sobre a diversidade existente nas escolas, são encontradas nas chamadas "minorias", exemplificadas na figura dos negros ou afrodescendentes, nos indígenas e nos deficientes, grupos que ainda conquistam a condição de "existir socialmente", serem visíveis à sociedade e verem respeitados seus direitos. Percebemos, portanto, que a diversidade tem sido pensada quanto política pública de ensino, mas não contempla, ainda, a todas as minorias, como, por exemplo, os imigrantes.

## CAPÍTULO II

### IMIGRAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

O Capítulo II nos aproxima um pouco mais do objeto desta pesquisa ao incluir a temática da escolarização. A trajetória escolar ocorre em instituições específicas para este fim e necessita do trabalho docente e de outros profissionais. Implica em um contato direto e permanente entre educadores e alunos e um currículo específico para cada fase do ensino. Os professores necessitam planejar, aplicar e avaliar continuamente o desenvolvimento de seus alunos durante esse processo.

A fase da alfabetização é importantíssima, pois dela decorre a possibilidade do aprendizado de novos saberes. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita acontece desde o início da vida escolar, quando a criança passa a ter contato intencional com o mundo letrado, entretanto, a sistematização da língua escrita ocorre entre o 1º e 5º ano, considerando o sistema educacional brasileiro.

#### **2.1 Imigração e escolarização: algumas leituras**

A escola é uma instituição complexa assim como sua responsabilidade ao contribuir para a formação pessoal e/ou profissional de jovens, adultos e crianças. Para isso, há nessas instituições, trabalhadores que ensinam, que intervêm, que mediam o processo de aprendizagem de seus alunos com intencionalidade. Há, ainda, políticas que direcionam, ainda que subjetivamente, esse processo, ou seja, o da vida escolar. Em diferentes lugares do mundo, verificam-se pais que, todos os dias, ao irem para o trabalho, deixam suas crianças nas escolas com a perspectiva de dar-lhes uma condição que, muitas vezes, eles não tiveram.

As instituições escolares podem ser vistas pelo indivíduo, por um grupo ou por uma sociedade como a possibilidade de se socializar, de se projetar para uma nova realidade profissional, de alcançar um patamar de rendimentos melhor ou, até, como uma das formas de manter ou melhorar sua posição no espaço social. Há, ainda, aqueles que necessitam do espaço escolar para deixarem seus filhos nas escolas enquanto trabalham. Sejam quais forem as intenções daqueles que as compõem, as escolas são únicas. Públicas ou privadas, grandes ou pequenas, em bairros periféricos ou centrais e mesmo quando muito próximas geograficamente, com contextos socioeconômicos semelhantes, ainda sim, únicas.



Por certo, o que chamamos aqui de "únicas" nos remete às suas especificidades, pois são elas que permitem diferir umas das outras. Nóvoa (1995) já propunha o estudo da escola pela caracterização de suas estruturas: físicas (dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.), administrativas (gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar) e sociais (relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.). Ainda que, com características próprias, todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, obedecem à legislação vigente em seu país.

No capítulo anterior, foi possível verificar que a legislação brasileira garante o acesso à escolarização de todos os cidadãos entre 4 e 17 anos de idade. Vimos, ainda, que a temática "diversidade" tem incluído, aos poucos, as minorias que por muito tempo não foram "visíveis" à sociedade no sentido de não terem na legislação garantias de seus direitos. Ocorre que há uma minoria que, até o momento, não conquistou esse espaço: a dos imigrantes. Temática atual e com grande veiculação na mídia, principalmente quando relacionada ao trabalho ou/e ao preconceito, poucos são os estudos que tratam da imigração infantil e da escolarização desses pequenos imigrantes.

A primeira pesquisa lida sobre a escolarização de imigrantes discute como o Estado tem garantido a essas pessoas o direito à educação (Magalhães e Schilling, 2012). Preocupações quanto à forma de inserção dessas crianças no sistema educativo, a relação com a comunidade local, as características de sua trajetória escolar e o sentido da passagem pela escola serviram de motivação para o estudo das autoras. Três eixos nortearam o trabalho: o acesso e a permanência na escola (priorizando a documentação exigida como um dos desencadeadores da evasão escolar), a relação entre os imigrantes bolivianos e suas famílias com a comunidade escolar local (destacando a discriminação ou aspectos da integração) e, por último, as expectativas dessas famílias em relação à escola brasileira.

Na discussão sobre os eixos mencionados acima, ao tratarem da escolarização de imigrantes bolivianos, as autoras perceberam que

(...) um primeiro passo é certamente tirar o tema da invisibilidade. Pouco sabemos sobre os bolivianos(as) que estão nas escolas. São pouco notados, pouco percebidos, desconhecidos. Consequentemente, nas políticas públicas não há ações focalizadas que considerem suas especificidades em nenhuma esfera (municipal, estadual ou federal), nível ou modalidade de ensino. A universalização do direito à

educação é percorrida por diversas tensões. É fato que a educação está *disponível*, no sentido de que há escolas e há legislação que permite que a matrícula seja efetuada seja qual for o *status* da pessoa no País. Porém, a distância entre o que está garantido legalmente e o que se manifesta no cotidiano é um desafio em todos os campos dos Direitos Humanos, e, em nosso estudo, isso não foi diferente. (MAGALHÃES e SCHILLING, 2012, p. 60)

Estudos demonstram que os bolivianos se sentem mais discriminados por outros bolivianos, principalmente pelos mais antigos na cidade, do que por brasileiros (VIDAL, 2012).

É comum que crianças bolivianas recém-chegadas em São Paulo enfrentem comportamentos preconceituosos nas escolas pelo fato de não saberem falar português sem sotaque, sendo elas, às vezes, desprezadas enquanto índios. Entretanto, muitos bolivianos entrevistados dizem que isso é coisa de criança e não veem nesses comportamentos infantis o reflexo de uma atitude sistematizada dos brasileiros para com os bolivianos. (...) Para os bolivianos, não há racistas entre os brasileiros. Para eles, "não há racismo no Brasil como na Bolívia. Aqui tem muitos negros, asiáticos, pele escura" ou "os brasileiros não são racistas como os argentinos". (...) afirmam não encontrar em São Paulo o desprezo que, na Bolívia, os "blancos" ou "os que são descendentes de espanhóis" têm pelos "mestiços" e os "indígenas" (p. 96).

(...) Segundo eles, a discriminação encontrada na Argentina se deve ao mesmo tempo ao fato de ser estrangeiro e ao fato de não ser da mesma "raça" (p. 97).

Muitos imigrantes bolivianos criticam a imagem que a mídia oferece aos brasileiros, ou seja, como se todos os bolivianos fossem iguais e tivessem os mesmos hábitos e costumes. Na verdade, a maior discriminação entre eles acontece dos mais antigos aos recém-chegados, que são vistos como sem educação e sem qualificação (SIMAI e BAENINGER, 2012). É possível, a partir desse estudo, perceber que a escola é vista pelo grupo como um diferencial entre pessoas da mesma classe. No entanto, os aspectos que podem diferenciar um grupo ou indivíduo de outro, demonstrando certo prestígio, vão além da vida escolar. Um dos exemplos é o campeonato de futebol promovido aos domingos, único dia da semana de folga.

A maioria dos delegados são donos de oficina, não jogam, apenas dirigem o grupo, pagam as contas e tomam conta de tudo que envolve as ações do time. Eles exercem certo poder sobre os jogadores, pois,

como são possuidores do dinheiro que banca a permanência do time na competição, são ainda muitas vezes patrões dos jogadores nas oficinas das quais são donos.(...) A relação de dominação e de exploração parece ir além das paredes das oficinas de costura, chegando às linhas da quadra de jogo.(ALVES, 2012, p. 241)

Nas escolas pesquisadas, essa relação entre filhos de empregador e empregados não foi aparente, pois eles estavam, frequentemente, em grupo e era comum haver um responsável ou mais alternando-se para levar ou buscar várias crianças bolivianas à escola. Nem sempre pertenciam à mesma família, embora pudessem viver na mesma casa. Aproximavam-se e conversavam entre si no horário da entrada ou saída da escola. Não havia predomínio quanto à figura do pai ou da mãe nesses momentos, podendo homens e mulheres desempenharem essa função.

O conceito de Bourdieu que explica essa distribuição de pessoas em um determinado lugar e a posição que ocupam dentro dele (uma forma de hierarquia virtual) é chamada pelo autor de espaço social. É por este conceito que o autor analisa a relação entre as posições sociais (conceito relacional) e as disposições (o habitus). A distinção entre "os iguais" é que determina a posição que ocupam no espaço social.

(...) é comumente chamado distinção, que é uma certa qualidade, o mais frequentemente considerada inata (fala-se de "distinção natural"), em estatura e em formas, é de fato única diferença, separação, marca registrada, finalmente, propriedade relacional que só existe na e pela relação com outras propriedades. Esta ideia de diferença, a separação baseia-se na noção de espaço, definido de distinto e coexistentes, as posições exteriores em relação ao outro, definidos a poucos em relação ao outro, por laços de proximidade, vizinhança ou estranhamento e, igualmente, ordenar as relações como abaixo, acima e entre; muitas propriedades dos membros da classe média ou pequena burguesia pode por exemplo ser inferida a partir do fato de que eles ocupam uma posição intermediária entre as duas posições finais sem ser identificada ou identificável objetiva ou subjetivamente em outro. (BOURDIEU, 2012, pp. 28-29)

O espaço social é construído de tal modo que os agentes e os grupos são distribuídos em função de sua posição, segundo os princípios de diferenciação determinados, hierarquicamente, pelo capital econômico e pelo capital cultural. Isso quer dizer que, quanto mais estreitas forem essas duas dimensões (capital econômico e cultural), maior a proximidade entre os agentes e, mais distantes, quando menores. O capital cultural pode existir sob três formas: o estado incorporado, que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação e, por isso, o tempo é uma variável importante;

o estado objetivado, por meio de incorporação material, como: quadros, livros, monumentos, etc.) e o estado institucionalizado, sob a forma do diploma, certificados e títulos.

Se definirmos as escolas pesquisadas como o espaço social constituído pelos bolivianos e brasileiros, moradores do mesmo bairro, muitas vezes, da mesma rua, em um contexto socioeconômico semelhante, assim como o nível de escolarização (1º ao 5º ano), em que diferenciaria a posição social que ocupam naquele espaço (a escola) e que, conforme Bourdieu (2012) é estabelecida de acordo com a proximidade ou distanciamento do capital cultural e do capital econômico? Eles são imigrantes, descendentes de índios, com baixo poder aquisitivo, com características físicas diferentes, vestimentas, alimentação, crenças e valores que os distingue dos brasileiros que moram no mesmo bairro e que frequentam a mesma escola. Os gostos, as crenças, a língua e a origem dos imigrantes bolivianos os posiciona diferentemente daqueles que aqui nasceram. Os imigrantes demonstram conhecer sua posição nesse espaço e o conhecimento da língua oficial do país receptor é a variável que contribui para diminuir a distinção entre eles (brasileiros e bolivianos), mas ajuda, entretanto, a fazer novas distinções e posições sociais entre os próprios bolivianos (os que compreendem e falam a língua portuguesa e aqueles que não).

Os imigrantes bolivianos são vistos pelos funcionários das escolas (gestores e professores) como *muito educados, respeitosos, não se envolvem em confusões e não há casos conhecidos de violência em que eles participem. São muito discretos e falam pouco, somente o necessário, quando precisam*. Pelos estudos de Bourdieu (2007) foi possível compreender os comportamentos desses imigrantes, que demonstram o valor dado à educação, à figura do professor, à estrutura física da escola e ao aprendizado. São esses valores, sentidos pelos professores dessas crianças e manifestos em seus discursos ao compará-los com os alunos nativos, que Bourdieu (2007) nomeia de *ethos*.

(...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2007, p. 42)

Cada criança imigrante se apropria de comportamentos herdados pelos seus pais na forma de um *habitus*, o conceito do autor que nos permitiu compreender os motivos pelos quais alguns comportamentos parecem comuns quanto expressão de classe. São essas disposições incorporadas durante a nossa história (nos mais diferentes papéis que desempenhamos) e mediatizadas pelo capital cultural e econômico, que são capazes de explicar os motivos pelos quais temos algumas crenças, gostos, hábitos e atitudes diante das necessidades de posicionamento em muitos momentos de nossas vidas.

Nós poderíamos imaginar que, no caso desses alunos, dada sua origem social (de uma classe popular, socialmente desfavorecida, na condição de imigrantes, muitas vezes ilegais) eles estariam em desvantagem no processo escolar. Bourdieu (2007) aponta que a escola tem a tendência de, na diversidade, reproduzir a exclusão social na tentativa de homogeneizar a cultura dominante. O autor questiona a neutralidade da escola, pois cobra de todos uma cultura universal (NOGUEIRA, C. e NOGUEIRA, A., 2002, pp. 18-19).

Assim sendo, os imigrantes bolivianos que vêm à cidade de São Paulo em busca de melhores condições de vida e que se sujeitam a morar em oficinas clandestinas de costura, lugar onde, também, lhes serve como moradia e, muitas vezes, concomitantemente para outras famílias, trazem consigo o capital cultural que, para Bourdieu (2007), facilitaria a ponte entre a família e a cultura escolar. No entanto, o capital cultural trazido por essas crianças à escola é muito diferente dos demais alunos, a começar pela língua falada. É por meio da ação do meio familiar que Bourdieu (2007) justifica, ainda, o êxito escolar da criança, podendo este ser maior de acordo com o nível cultural global da família. Para o autor, pertencer a um grupo social como a família e, depois, a escola, permite uma maior rede de relações que, segundo ele, não é um dado natural, *é o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos.* (BOURDIEU, 2007, p. 68)

Quando, primeiramente, iniciei a pesquisa sobre a escolarização e alfabetização de alunos imigrantes bolivianos nas escolas públicas, motivada pelo comentário de uma diretora de escola "Você sabe que o desempenho deles é melhor do que o dos brasileiros!", queria compreender o significado desta exclamação. Só o fato de estabelecer que eu pudesse me surpreender com o desempenho deles comparado ao dos nativos, fez com que eu pensasse sobre as suas diferenças determinadas, primeiramente, pelas suas características físicas e, posteriormente, pelo fato de serem

imigrantes ou descendentes de imigrantes. Ao pensar em uma das dificuldades possíveis, o idioma, em um ambiente onde este critério (a língua) é avaliado em sua oralidade, escrita, leitura e seu não aprendizado traz consequências à aprendizagem de outros saberes, se fez necessária a leitura de autores que contemplassem essa temática.

Seabra e Mateus (2010) quando na análise da trajetória escolar de crianças imigrantes e autóctones (do 1º e 2º ciclos - 1º ao 6º ano), em Portugal, em estudos feitos em 2001 e 2007, verificaram que, embora o acesso à escolarização tenha aumentado substancialmente no país, ele não resolveu o problema da diferenciação social e cultural, contribuindo inclusive, para a hierarquização dentro do mesmo espaço social. Elas se propuseram a responder qual o impacto que essas propriedades familiares (a classe social, a etnicidade e o capital escolar) têm nas trajetórias de alunos imigrantes. Para elas, o termo "imigrante", para o objetivo a que o trabalho se propôs, não poderia ser entendido, somente, por aquele indivíduo que nasceu em outro lugar e, assim como na presente pesquisa, os descendentes precisaram ser considerados por receberem influências diretas da cultura de origem.

Ao utilizarem as variáveis: naturalidade, nacionalidade (progenitores e descendentes), experiência escolar, aspirações e expectativas escolares, Seabra e Mateus (2010) descobriram que a escolarização dos pais é mais determinante que a sua origem nacional quando na verificação do sucesso escolar. As condições sociais do país de origem, assim como as condições sociais daquele que emigra, são importantes, porém, menos determinantes que a escolarização de seus ascendentes (pais e avós), quando essas variáveis são observadas conjuntamente. Tratando-se de crianças de uma mesma classe social, no caso as populares, os imigrantes pesquisados pelas autoras (países do norte da África, América do Sul e Ásia) possuem melhor desempenho escolar do que os alunos autóctones.

(...) considerando os subgrupos nucleares a esta análise destacam-se algumas conclusões: ( 1 ) Os alunos com origem na imigração e que vivem com famílias em condições sociais desfavorecidas (pertencentes às classes populares ou com os pais com baixa escolaridade) revelam melhor desempenho escolar do que os seus pares autóctones, com a exceção dos alunos cujas famílias são oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); ( 2 ) mesmo controlando a condição de classe familiar, os alunos de origem indiana fazem uma trajetória escolar menos marcada pela reprovação, sendo particularmente expressiva a diferença no caso das famílias pertencentes às classes populares (comparativamente aos

seus pares de origem cabo-verdiana, menos 33% dos alunos experimentou a reprovação); ( 3 ) entre os alunos de origem indiana, a variação no desempenho assume uma exceção à regra, uma vez que os alunos inseridos em famílias de classes média e alta (onde se incluem os trabalhadores independentes) revelam pior desempenho escolar que os pares das classes populares. (SEABRA e MATEUS, 2010, p. 416)

Outro aspecto relevante da pesquisa de Seabra e Mateus (2010) é a constatação de que, entre alunos autóctones (que falam e compreendem a língua portuguesa) comparados aos alunos imigrantes, sejam eles dos países que possuem o idioma português como oficial (alguns países do norte da África e Brasil), assim como os que não o possuem (Ásia), pertencentes às camadas média e alta, os alunos autóctones possuem melhor desempenho escolar. O mesmo não acontece quando estes alunos se encontram em camadas populares, quando constatado índice inferior aos imigrantes de outras origens. De certa forma, a situação da escolarização do imigrante em Portugal, conforme mostra a Tabela 1, é de desvantagem em relação ao aluno autóctone, ainda que sejam falantes do mesmo idioma (o português).

**Tabela 1 . Sucesso escolar segundo a classe social dos progenitores**

Classes sociais	Total	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Autóctones	Origem imigrante	Origem PALOP	Outras origens
Médias/Altas	69,7	70,0	69,4	73,1	59,8	54,7	56,7
Populares	51,4	54,5	47,1	54,2	46,8	38,9	61,1

Fonte: (SEABRA e MATEUS, 2010, p. 420.)

A dificuldade em lidar com alunos de diferentes classes sociais, etnias, idiomas, enfim, com a diversidade, tem sido tema para muitos debates.

Silva (2005), por exemplo, critica a posição socialmente aceita de que devemos tolerar o diferente, a diversidade, simplesmente, respeitando-os. Para ele é preciso, primeiramente, compreender que a identidade, aquela que diz quem somos, é produzida socialmente pelas diferenças, ou seja, só dizemos quem somos ou o que somos, porque sabemos o inverso. Assim sendo, o autor nos remete à ideia de que é a diferença, tão produzida quanto à identidade, que vem em primeiro lugar. A produção da identidade e da diferença é vista por SILVA (2005) como social e cultural e são criadas por meio de

atos de linguagem: código e sentido. Toda linguagem está imbuída de forças de poder, pois ela é capaz de incluir/excluir, classificar e normalizar.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. (...) A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, 2005, p. 4)

Para compreender a construção da identidade, o autor cita o hibridismo. Para ele, *a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas* (SILVA, 2005, p. 5). O autor pede atenção ao fato que essas identidades não são simétricas, conforme vimos acima. Elas carregam consigo relações de poder, muitas vezes ligadas a grupos de diferentes raças, etnias ou religiões, a lugares ocupados, colonizados ou destruídos. Assim sendo, não é uma assimilação ou junção de culturas, uma vez que essa hibridização é vista por Silva (2005) como forçada. Aquele que migra, seja por qual for o motivo, será sempre o outro.

Silva (2005) cita quatro estratégias pedagógicas existentes na escola para lidar com o "outro". A primeira é chamada de "liberal"

(...) consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada diversidade cultural. (...) O problema central aqui é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado (...) (SILVA, 2005, p. 8)

A segunda estratégia pedagógica seria a "terapêutica". É aquela que atribui a rejeição da diferença a distúrbios psicológicos.

Para essa perspectiva, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de *sentimentos* de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são



fundamentalmente errôneas. A estratégia pedagógica correspondente seria "tratar" psicologicamente essas atitudes inadequadas(...) Dinâmica de grupo, exercícios corporais, dramatizações são estratégias comuns nesse tipo de abordagem. (Idem)

A terceira estratégia pedagógica, porém considerada pelo autor como intermediária entre as duas primeiras e a mais utilizada nas escolas, é aquela que apresenta aos estudantes uma visão superficial das diferentes culturas. Não questiona as relações de poder e por não enxergá-las, reforça-as.

É na quarta estratégia pedagógica que Silva (2005) aborda a questão política da identidade e da diferença como primordial à pedagogia e ao currículo.

Em documento elaborado pela Comissão Europeia, em 2004, e atualizado pela Rede Eurydice, em abril de 2009, é possível conhecer as diferentes formas que a maioria dos países europeus viabilizam a escolarização de imigrantes. Dois aspectos são considerados de extrema importância: a comunicação entre a escola e as famílias dos imigrantes e a sua língua de origem. A princípio, nomeia-se, para o referido documento, quem é a "criança imigrante".

O presente documento refere-se às crianças imigrantes, entendidas quer como crianças nascidas noutro país (dentro ou fora da Europa) quer como crianças cujos pais ou avós nasceram noutro país. Deste modo, o termo "crianças imigrantes" aqui utilizado abrange diversas situações, que noutros contextos podem ser descritas pelas expressões "crianças recém-chegadas" , "crianças migrantes" ou "crianças oriundas da imigração". Essas crianças podem ter nascido em famílias com diferentes estatutos jurídicos no país de acolhimento: famílias com plenos direitos de residência e estatuto de refugiado, requerentes de asilo ou imigrantes em situação ilegal. As crianças de famílias estabelecidas no país de acolhimento há mais de duas gerações não estão abrangidas pelo presente documento. (REDE EURYDICE, 2009, p. 3)

A questão acima, a de estabelecer critérios para considerar quem são as "crianças imigrantes" e, particularmente, na questão que envolve a sua escolarização, considerar aquelas que estiverem estabelecidas no país de acolhimento até a segunda geração, é para esta pesquisa de suma importância. Os aspectos culturais estão muito presentes nas famílias que estão no país há pouco tempo e nas crianças descendentes de bolivianos e nascidas no Brasil. Por terem nascido aqui não poderiam ser vistas, igualmente, como aqueles que são filhos de brasileiros.

Há imigrantes que não são identificados visualmente, entretanto, os bolivianos são diferenciados, como já escrito, pela sua característica física. Seu aspecto cultural está, também, muito presente em seu comportamento visto como "disciplinado", em suas vestimentas, gostos, idioma, crenças e, até mesmo, na forma como "enxergam" a escolarização de seus filhos. São esses indicadores que os diferenciam dos demais, porque se manifestam por meio de comportamentos visíveis socialmente.

Quando pensamos em escolarização de crianças, a família é uma grande aliada para que o aluno tenha um bom desenvolvimento escolar. Uma das estratégias para obter o sucesso escolar das crianças é a parceria entre a família e a escola. Ela pode acontecer de diversas formas e é possível ser planejada em eventos e reuniões durante o ano letivo. É possível, também, "sentir" a presença dos pais ou responsáveis no asseio do uniforme e da criança, na presença do material na mochila, nas tarefas solicitadas para casa e nos vistos dos recados enviados. Há um conjunto de comportamentos "esperados" pela escola em relação à família e vice-versa. Os aspectos linguísticos e culturais podem, muitas vezes, dificultar a relação entre elas.

Dados apresentados no documento "Integração escolar das crianças imigrantes na Europa" (REDE EURYDICE, 2009) mostram que, por causa disso, muitos países europeus desenvolveram estratégias para minimizar essas dificuldades que poderiam decorrer da falta de iniciativa da escola/Estado em promover o estreitamento dessa relação. Os modelos estratégicos são três, porém, não são empregados em todos os países europeus, sendo possível haver um, dois ou os três modelos apresentados no referido documento em diferentes países. São eles: (1) publicação de informação escrita sobre o sistema educativo na língua de origem dessas famílias; (2) o recurso a intérpretes em diversas situações da vida escolar e (3) a nomeação de mediadores especificamente responsáveis por assegurarem a ligação entre os alunos imigrantes, as suas famílias e a escola (REDE EURYDICE, 2009, p. 3)

A seguir estão, algumas das ações de alguns países da União Européia sobre a escolarização de imigrantes:

## **2.2 Ações de alguns países da União Européia sobre a escolarização de imigrantes**

### **Países que informam sobre o sistema escolar em outras línguas:**

- Alemanha (língua não especificada);
- Áustria (alemão e cinco outras línguas);

- Dinamarca (língua não especificada);
- Eslovênia (iniciativa de ONGs para aqueles que requerem asilo);
- França (publicação adaptada às necessidades locais);
- Finlândia (iniciativa de associações nacionais de pais);
- Grécia (inglês);
- Irlanda (mais de dez línguas);
- Islândia (somente para o Ensino Superior);
- Letônia (As escolas que utilizam como língua de ensino uma das oito línguas de minorias étnicas fornecem aos pais informações sobre o sistema educativo nestas línguas).
- Luxemburgo (francês, alemão e português)
- Noruega (em dez línguas)
- Países Baixos( língua não especificada)
- Polônia (inglês)
- República Tcheca (diversas línguas)

**Países que possuem Web site como possibilidade de apoio linguístico:**

- Áustria (nível pré-escolar)
- Portugal (russo e inglês)
- Reino Unido (Irlanda do Norte) - (multilíngue)

**Países que explicam aos pais imigrantes como preparar a criança para a escolarização:**

- Áustria (em croata-sérvio-bósnio, turco e polaco)
- Espanha (guias em mais de dez línguas);
- Finlândia (não especificado);
- Noruega (não especificado).

**Países que designam pessoas/mediadores para se ocuparem das famílias migrantes:**

- Alemanha (em Liechtenstein);
- Bélgica;
- Bulgária (apenas para refugiados);
- Dinamarca;

- Eslováquia;
- Eslovênia;
- Espanha;
- Estônia (para requerentes de asilo);
- Finlândia;
- Grécia;
- Irlanda;
- Itália;
- Letônia (Os professores que trabalham nas escolas destinadas às minorias étnicas, nas quais os alunos imigrantes podem se inscrever, podem desempenhar a função de mediadores para esses alunos).
- Lituânia (Os municípios devem contratar uma pessoa que coordene a educação dessas crianças no território do município e os diretores das escolas devem nomear um dos seus adjuntos para organizar a escolaridade dessas crianças).
- Luxemburgo;
- Polônia;
- Portugal
- Reino Unido (Escócia);
- Reino Unido (Inglaterra);
- República Tcheca (diversas línguas);
- Suécia.

**Países que acentuam a importância da língua materna para o sucesso escolar:**

- Áustria;
- Grécia.

**Países que ensinam a língua materna para alunos imigrantes:**

- Alemanha (apenas para o nível de ensino *Länder*<sup>2</sup>);
- Áustria (iniciativa das escolas ou/e das autoridades locais);

---

<sup>2</sup>Segundo a legislação alemã, as responsabilidades legislativa e administrativa sobre educação cabem aos *Länder* (estados). Ao governo federal compete legislar apenas sobre os princípios gerais da educação superior, da pesquisa científica e do treinamento vocacional que se faz fora do sistema formal. (CAPDEVILLE, 1994)

- Bulgária (a todos os imigrantes da União Européia e Suíça e os pais trabalharem no país, se eles assim o desejarem);
- Eslováquia (iniciativa da escola)
- Eslovênia;
- Espanha (iniciativa da escola e/ou das autoridades locais);
- Estônia (iniciativa da escola e/ou das autoridades locais);
- Finlândia (iniciativa da escola e/ou das autoridades locais);
- Grécia (26 escolas transculturais e professores que falam a língua do aluno e, nas demais, cabe à iniciativa da escola e/ou das autoridades locais);
- Hungria (iniciativa das escolas e das autoridades locais);
- Itália (iniciativa das escolas e/ou das autoridades locais);
- Letônia (Os alunos pertencentes às minorias nacionais estônia, lituana, polaca, bielorrussa, judaica e russa (as quais representam 1/3 dos alunos) têm a possibilidade de frequentar escolas em que a sua língua materna é a língua de ensino).
- Lituânia (A Legislação Nacional recomenda às escolas que ofereçam o ensino da língua materna aos filhos de imigrantes autorizados a residir de forma temporária ou permanente no país e aos filhos de migrantes que entrem no seu território com a intenção de nele trabalharem ou se estabelecerem. Iniciativa das escolas e/ou autoridades locais);
- Luxemburgo (no nível pré-escolar);
- Portugal
- Reino Unido (Escócia) : língua e cultura polacas;
- Suécia (iniciativa das escolas)

**Países que têm como critério um número mínimo de alunos imigrantes para contratação de um professor bilíngue/ensino da língua materna:**

- Áustria (mínimo de doze alunos no nível secundário);
- Eslovênia;
- Espanha;
- Finlândia (mínimo de quatro alunos);
- Grécia (mínimo de sete alunos);
- Suécia (cinco alunos);

**(Para os países onde há o estudo da língua materna)****Período em que é ensinada a língua materna:**

- Áustria (horário normal ou à tarde);
- Estônia (horário normal);
- França (horário normal);
- Grécia (4 horas extracurriculares por semana)

**(Para os países onde há o estudo da língua materna)****Avaliação do ensino da língua materna**

- Áustria (No primeiro ciclo do Ensino Básico não há avaliação e no Ensino Secundário, a avaliação é opcional);

**Língua materna e língua estrangeira;**

- Áustria (A "língua materna" pode substituir a "língua em que a instrução é ministrada" no sistema de avaliação, sendo a segunda avaliada como língua estrangeira);
- Eslovênia (Nos últimos três anos do ensino obrigatório, os alunos estrangeiros ou apátridas podem escolher a sua língua materna como opção de língua estrangeira desde que haja um número suficiente de alunos interessados).
- Estônia (Os alunos imigrantes inscritos no Ensino Básico e Secundário têm, desde 2006, o direito de escolher a sua língua materna como segunda língua estrangeira obrigatória);
- França (A partir de 2008/2009, ao nível do ensino básico, as aulas de língua e cultura de origem - em especial português, italiano e espanhol - podem ser transformadas em aulas de uma língua estrangeira);
- Hungria (húngaro como língua estrangeira) e
- Polónia (número mínimo de alunos).

**Países que utilizam professores bilíngues:**

- Áustria
- Bélgica;
- Estônia;
- Finlândia (guias intérpretes para refugiados são financiados pelo Estado)

- Grécia
- Hungria (intérpretes para imigrantes requerentes de asilo)
- Luxemburgo (auxiliar da língua materna no nível pré-escolar)

**Países que contratam intérpretes voluntários:**

- Áustria;
- Bélgica;
- Estônia
- Chipre (para alunos cipriotas-turcos e algumas regiões da antiga União Soviética);
- Eslovênia (membros das famílias imigrantes);
- Espanha (membros das famílias migrantes);
- França;
- Grécia;
- Irlanda;
- Islândia (somente para reuniões com os pais)
- Itália (em reuniões de pais)
- Lituânia (para requerentes de asilo);
- Luxemburgo;
- Noruega;
- Países Baixos
- Polônia
- Suécia

**Países que possuem centro de aconselhamento escolar para famílias imigrantes**

- Áustria
- Bélgica;
- Bulgária (apenas para refugiados);
- Dinamarca;
- Eslovênia;
- Estônia (para requerentes de asilo);
- França;

- Grécia;
- Noruega;
- Polónia
- República Tcheca

**Países que possuem atividades extracurriculares em várias línguas:**

- Dinamarca;
- Estónia (é lei, mas raramente aplicada).

**Países que possuem acordos bilaterais:**

- Alemanha (Croácia, Grécia, Itália, Marrocos, Portugal, Espanha e Turquia);
- Bélgica: (Portugal, Romênia, Grécia, Itália, Marrocos, Espanha e Turquia);
- Eslovênia: (Áustria, Bósnia-Herzegovina, Croácia, Alemanha, Montenegro, Rússia e Sérvia);
- Espanha: (Marrocos e Portugal);
- França: (Argélia, Croácia, Itália, Marrocos, Portugal, Sérvia, Espanha, Tunísia e Turquia).
- Luxemburgo: (Portugal).

Os dados apresentados nessa relação de ações permitem verificar que a origem é um dado importante a ser considerado na escolarização de crianças, principalmente, quando o idioma do país é diferente do país receptor. Ele pode distanciar ou encurtar as relações sociais. Verificamos, pelas ações acima, que a compreensão promovida pelo aprendizado da língua deve contribuir para que o imigrante entenda o que dele se espera em termos de escolarização naquele país. Ainda sim, as ações promovidas pelos países foram citadas neste trabalho como uma expressão de que é possível dar visibilidade aos imigrantes nas escolas e promover com tais ações uma importante etapa em direção à sua inclusão social. Não cabe, nesta pesquisa, o estudo dessas ações em diferentes países, nos cinco continentes.



### 2.3 A imigração boliviana no Brasil

A Bolívia é um país localizado na região centro-oeste da América do Sul. Faz fronteira com o Brasil ao norte e leste; com o Paraguai, ao sul e com o Chile e Peru, a oeste, conforme Figura I.

**Figura 1 - Bolívia na América do Sul**



Fonte: [http://www.suapesquisa.com/geografia/mapa\\_america-sul1.jpg](http://www.suapesquisa.com/geografia/mapa_america-sul1.jpg)

A população da Bolívia está estimada em 10.024.254, conforme dados do *Censo Nacional de Población y Vivienda*, elaborado pelo *Instituto Nacional de Estadística* (BOLÍVIA, INE, 2012), essa população está distribuída de forma heterogênea, entre as províncias de: Pando Beni, Santa Cruz, La Paz, Cochabamba, Chuquisaca, Tarija, Oruro e Potosí, conforme disposição mostrada na Figura 2.

**Figura 2. Mapa político da Bolívia**



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u95537.shtml>

Na Tabela 2, observa-se que o maior número de habitantes concentra-se em La Paz, Santa Cruz e Cochabamba, as mesmas províncias de onde as pesquisas apontam a saída dos imigrantes bolivianos para o Brasil. Ainda sim, é possível perceber departamentos onde o número de habitantes é baixo, porém, a densidade populacional é alta, como se vê em Tarija e Chiquisaca. A densidade populacional ou densidade demográfica é calculada para se verificar o número de habitantes por Km<sup>2</sup>. O cálculo é feito com base no número da população absoluta de determinado lugar e sua área total (Densidade demográfica = População total/Área). Esses dados são importantes, porque a partir deles é possível avaliar as aglomerações populacionais. Não necessariamente os lugares mais populosos possuirão maior densidade demográfica, pois depende de como essas pessoas estão distribuídas em determinada localidade.

**Tabela 2. Bolívia: População, superfície e densidade da população por províncias - Censos 2001 e 2012**

<b>Departamento (Estado)</b>	<b>Censo 2001</b>	<b>Censo 2012</b>	<b>Superfície Km<sup>2</sup></b>	<b>Densidade 2001</b>	<b>Densidade 2012</b>
Chiquisaca	531.522	576.153	51.524	10,32	11,18
La Paz	2.350.466	2.706.351	133.985	17,54	20,20
Cochabamba	1.455.711	1.758.143	55.631	26,17	31,60
Oruro	391.870	494.178	53.588	7,31	9,22
Potosí	709.013	823.517	118.218	6,0	6,97
Tarija	391.226	482.196	37.623	10,40	12,82
Santa Cruz	2.029.471	2.655.084	370.621	5,48	7,16
Beni	362.521	421.196	213.564	1,70	1,97
Pando	52.525	110.436	63.827	0,82	1,73
<b>TOTAL</b>	<b>8.274.325</b>	<b>10.027.254</b>	<b>1.098.581</b>	<b>7,53</b>	<b>9,13</b>

Fonte: BOLÍVIA. Instituto Nacional de Estatística, 2012.

A população boliviana é considerada jovem, pois há 31,02% de pessoas entre 0 e 14 anos e 62,86% entre 15 e 64 anos. Entretanto, a porcentagem de jovens menores de 15 anos, entre os censos de 2001 e 2012, diminuiu e a de pessoas com mais de 65 anos, aumentou. A parcela dessa população, que migra para outros países, como o Brasil, em busca de melhores condições de vida, está em idade produtiva e, na maioria das vezes, migra com a família (filhos pequenos), razão pela qual, essa é uma das variáveis que justifica a diminuição da população jovem comparada nos Censos de 2012 e 2001, conforme Tabela 3.

**Tabela 3. Bolívia: estrutura da população por Censo e grupos de idade**

Grupos de idade	Censos	
	2001	2012
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
0 - 14	38,65	31,02
15-64	56,26	62,86
65 - a mais	4,99	6,12

Fonte: BOLÍVIA. Instituto Nacional de Estatística, 2012.

A qualidade de vida está, intrinsecamente, relacionada aos serviços públicos existentes, como: água encanada, saneamento básico e energia elétrica. Abaixo, na Tabela 4, seguem índices dessas serviços por departamento (estado).

**Tabela 4. Bolívia: Disponibilidade de serviços públicos por departamento (estados)**

Estados	Disponibilidade de serviços básicos							
	Água encanada		Água encanada				Água encanada	
	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	
Chuquisaca	39,08	39,08	39,08	39,08	39,08	39,08	39,08	
La Paz	70,62	70,62	70,62	70,62	70,62	70,62	70,62	
Cochabamba	54,38	54,38	54,38	54,38	54,38	54,38	54,38	
Oruro	65,57	65,57	65,57	65,57	65,57	65,57	65,57	
Potosí	55,62	55,62	55,62	55,62	55,62	55,62	55,62	
Tarija	81,48	81,48	81,48	81,48	81,48	81,48	81,48	
Santa Cruz	82,35	82,35	82,35	82,35	82,35	82,35	82,35	
Beni	40,81	40,81	40,81	40,81	40,81	40,81	40,81	
Pando	32,02	32,02	32,02	32,02	32,02	32,02	32,02	

Fonte: BOLÍVIA. Instituto Nacional de Estatística, 2012.

Dados do Censo de 2012 mostram que o índice de alfabetismo de jovens maiores de 15 anos, nas províncias de La Paz, Oruro, Santa Cruz, Beni e Pando, é superior ao de províncias como Chuquisaca, Cochabamba, Potosí e Tarija, conforme segue Tabela 5. Observa-se, também, que em todos os estados da referida Tabela, o índice de alfabetismo é superior no gênero masculino, porém, no Censo de 2012, embora os

homens continuam a ter um índice maior do que as mulheres, há menor diferença entre eles.

**Tabela 5. Índice de alfabetismo da população de 15 anos ou mais por província e gênero - Censos de 2001 e 2012**

Províncias	Censo	Censo	Diferença	Censo	Censo	Diferença
	2001	2001	Homens/ Mulheres	2012	2012	Homens/ Mulheres
	Homens	Mulheres		Homens	Mulheres	
Chiquisaca	75,34	71,47	3,87	80,86	80,81	0,04
La Paz	85,25	81,21	4,04	86,32	85,43	0,89
Cochabamba	80,05	76,99	3,06	84,20	83,37	0,84
Oruro	84,68	81,92	2,76	85,58	84,85	0,72
Potosí	82,13	75,65	6,48	85,30	83,12	2,18
Tarija	74,50	75,33	-0,83	80,00	82,11	-2,11
Santa Cruz	80,06	78,99	82,05	81,69	82,42	-0,73
Beni	77,07	78,01	-0,94	81,74	83,28	-1,54
Pando	68,81	71,69	-2,88	78,27	82,53	-4,25

Fonte: BOLÍVIA. Instituto Nacional de Estatística, 2012.

O Censo 2012 dedicou um capítulo à temática emigração tendo como indicadores: o sexo, a idade, o ano de saída do país, a idade em que emigrou e a cidade ou país onde vive no momento do Censo. Para tanto, utilizou como referência as informações obtidas pelas pessoas que conviveram na mesma casa da pessoa que emigrou. Constatou-se que, em âmbito regional, 11% das casas particulares ocupadas têm uma pessoa que foi ao estrangeiro entre 2001 e 2012, 27 % dos emigrantes encontram-se em Cochabamba, 24 % em Santa Cruz e 20% em La Paz. (BOLÍVIA.INE, 2012, p. 24)

Em âmbito internacional, o Censo aponta que:

Los principales países donde actualmente residen más emigrantes son Argentina, España, Brasil, Chile y Estados Unidos. Se observa que cerca de la mitad viven en Argentina, poco más de 20 por ciento en España y cerca del 10% en Brasil. Otros países mencionados como lugar de residencia de los emigrantes son Italia, Perú e Cuba, donde vive alrededor del cinco por ciento. A nivel de departamento, Santa Cruz e Cochabamba agrupan más de 76% de los emigrantes com destino a España. (BOLÍVIA.INE, 2012, p. 24)

No Tabela 6, observa-se o número de emigrantes por sexo, segundo a faixa etária. Dados do Censo 2012 apontam para um número maior tanto de homens quanto de mulheres entre 15 e 29 anos, idade de alta fecundidade, iniciativa para arriscar-se, entrada no mercado de trabalho e busca de aprendizado de um ofício ou profissão.

**Tabela 6 - Bolívia: número de emigrantes por sexo e faixa etária - Censo 2012**

Grupo de idade	Sexo		
	Total	Homem	Mulher
<b>TOTAL</b>	<b>562.461</b>	<b>276.158</b>	<b>286.203</b>
<b>0 - 14</b>	52.650	26.556	26.094
<b>15 - 19</b>	95.283	46.948	48.335
<b>20 - 24</b>	131.519	66.451	65.068
<b>25 - 29</b>	88.659	43.819	44.840
<b>30 - 34</b>	49.423	24.089	25.334
<b>35 - 39</b>	32.568	15.294	17.274
<b>40 - 44</b>	18.293	8.484	9.809
<b>45 - 49</b>	12.193	5.705	6.488
<b>50 - 54</b>	6.035	2.824	3.211
<b>55 - 59</b>	3.132	1.433	1.699
<b>60 - 64</b>	1.845	819	1.026
<b>65 - 69</b>	1.195	547	648
<b>70 ou mais</b>	5.987	2.730	3.257
<b>Sem especificar</b>	63.679	30.459	33.220

Fonte: (BOLÍVIA. Instituto Nacional de Estatística, 2012, p. 24)

Observa-se, ainda, entre os 30 e 69 anos o declínio do fluxo emigratório. Entretanto, a faixa etária dos 70 anos em diante volta a crescer. O Censo não especificou os motivos pelos quais haveria crescimento nessa faixa etária.

Autores como Cacciamali e Azevedo (2006), Cymbalista e Xavier (2007), Silva, (2008), Silva (1997, 2005, 2006) e Souchaud, (2008) possuem importantes pesquisas sobre a imigração boliviana ao Brasil. As pesquisas demonstram que os bolivianos que vêm ao Brasil em busca de uma vida melhor nos dias de hoje, são diferentes daqueles que vinham na década de 1950 (Silva, 1997). Os primeiros imigrantes bolivianos vinham para estudar, por intermédio de um programa cultural entre o Brasil e a Bolívia. Aqueles que vêm para o Brasil, hoje, querem ter o seu próprio negócio, uma oficina de costura. Segundo Cacciamali e Azevedo (2006, p. 11),

Os trabalhadores são recrutados nas cidades de Santa Cruz de La Sierra, La Paz e Cochabamba. O recrutamento é realizado por várias mídias nas cidades de maior porte e de redes de contatos informais nas vilas andinas. Logo no início da viagem os bolivianos têm os seus documentos apreendidos pelo agenciador. O transporte utilizado até São Paulo é o ônibus. (...) O emigrante é conduzido de seu local de origem para um enclave étnico, onde é encerrado entre seus pares. O que vale é a sua relação de fidelidade e de reciprocidade com o agenciador e/ou empreiteiro. Quem o trouxe pagou todos os gastos de seu transporte, ele retribui sob a forma de trabalho. Tendo como ponto

de referência as relações sociais do local de origem, ele no Brasil se encontra numa situação de menor pobreza do que antes. O agenciador/empreiteiro lhe oferece uma oportunidade de trabalhar, de juntar dinheiro e de melhorar de vida: na realidade, está lhe fazendo um favor. Desse modo, as relações entre os costureiros das oficinas de confecção e o empregador muitas vezes podem ser caracterizadas como familiares ou de compadrio, estabelecendo-se e evoluindo em uma condição ambígua de fidelidade e de sobreexploração. A relação tanto pode evoluir para o *tipo* servidão por dívida ou dirigir-se para uma relação paternalista. O trabalhador só vai receber o dinheiro pelo seu trabalho quando for embora pelo término do vínculo ou devido a uma emergência, por exemplo, um problema de família.

Na Figura 3, verifica-se a rota feita pelos bolivianos até chegarem a cidade de São Paulo.

**Figura 3 - Rota Bolívia - Brasil**



Fonte: SILVA, Sidney A. (2006)

Silva (2008) discute as redes de subcontratação e o trabalho informal das confecções onde trabalham os bolivianos em São Paulo. Chamadas pelo autor de “oficinas de fundo de quintal”, essas confecções tornam-se não somente locais de trabalho, mas também, de moradia. Lá, crianças, jovens e adultos, misturam-se entre máquinas de costuras e cobertores e colchões pelo chão.

São Paulo é uma cidade brasileira que apresenta grande contingente de imigrantes. A história da imigração para países ou cidades que apresentam melhores

condições de vida não é, portanto, nova. No entanto, há diversos motivos para que a saída do país de origem ocorra: guerra, perseguição religiosa, trabalho, estudos, entre outros. A diferença talvez esteja no fato de que há imigrantes que vão para outros países com dinheiro e outros não. Mesmo assim, o Brasil é tido como um dos países que mais "acolhe" imigrantes. Segundo a Associação dos Auditores Fiscais do Trabalho no Estado do Rio de Janeiro (AFAITERJ, 2010)

(...) o Acordo Bilateral Brasil-Bolívia facilitou a regularização de imigrantes do país vizinho. A mais recente ação nesse campo é o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul, Bolívia e Chile, promulgado em outubro de 2009, que torna possível a concessão de visto de dois anos a qualquer um dos nacionais que, estando em seu país de origem, deseje estabelecer-se no território de outra parte.

No entanto, há um entrave:

A obtenção do documento permanente depende da comprovação de profissão ou emprego lícito. Algo distante de uma grande massa de imigrantes em condição precária que ganham a vida em atividades associadas ao mercado informal, como o comércio ambulante e as pequenas confecções. (Idem)

Souchaud (2010) aponta para as temáticas que envolvem a pesquisa sobre a imigração boliviana para o Brasil, como: a condição do imigrante e seus direitos, as condições e especificidades do trabalho, sua inserção e integração sociais, mas alerta para a falta de trabalhos que descrevam as características sociodemográficas desta população. Ele se debruça em questões, como: Para onde se deslocam essas pessoas? Quais as relações entre as cidades fronteiriças e as demais escolhas? Seriam elas de passagem ou perderiam esses imigrantes para outras cidades?

O autor constata que, somente em 2000, a imigração boliviana para o Brasil dirigiu-se quase que, exclusivamente, às cidades e cita quatro municípios como os escolhidos por eles, segundo a importância em números: São Paulo - SP, Corumbá-MS, Guajará-Mirim-RO e Rio de Janeiro -RJ. A primeira hipótese levantada por Souchaud (2010) é a de que a cidade-fronteira pode ter sido a primeira etapa na trajetória

migratória, porém, ela não se confirmou, assim como, também, não se confirmou a hipótese de que ela alimentaria o fluxo para São Paulo.

Em muitos prontuários obtidos em uma escola da rede estadual de São Paulo, no bairro da Penha, em São Paulo, foi possível comprovar que muitos bolivianos vieram da cidade de El Alto. e, portanto, parece ser um importante centro de emigração para a capital paulista.

Xavier (2009) explica que El Alto não somente tem sido uma importante cidade de partida para os bolivianos como, também, a autora constata que muitos trabalhadores pertencem àquela cidade. El Alto é a quarta capital de Murillo, no estado de La Paz e está localizada à oeste da Bolívia, a uma altitude que ultrapassa os 4000 metros. Dados de 2012 contabilizam uma população estimada em 848.000 habitantes. Segundo a autora, os bolivianos que migram para El Alto são provenientes, principalmente, da zona rural de La Paz., porém, o crescimento da cidade não a caracteriza como uma cidade de "campesinos" (Xavier *apud* Quintana, 2004, p. 12). Outros motivos são, também, citados por Xavier (2009) para justificar a migração dos bolivianos para a cidade de El Alto: o fenômeno El Niño, de 1982, que fez com que houvesse secas e inundações e provocasse devastações na área agrícola e a crise econômica provocada pela massiva demissão de mineiros entre 1986 e 1987. Território de predomínio da etnia aimará e de mineiros, El Alto é uma cidade com intensa tradição contestatária, tendo um discurso de mobilização baseados na identidade indígena e uma cultura política marcada pela influência de caráter sindicalista. Um dos fatos citados para justificar tal afirmação é a mobilização dos altenhos, na Guerra do Gás, em outubro de 2003, quando lutaram por uma política justa, que fosse capaz de abastecer, primeiramente, o mercado interno (uma vez que muitos bolivianos ainda cozinhavam à lenha) e, somente depois, exportá-lo.

Talvez esse discernimento político sobre o que é necessário à qualidade de vida seja, também, o fator de expulsão de El Alto. Dados de 2001 apontam que o fator de emigração da cidade é de 20% e que uma das principais causas é o desemprego. Motivos profissionais podem não ser, como afirma Souchaud (2011), a causa da emigração, mas o sucesso no país receptor está intrinsecamente relacionado à sua inserção no mercado de trabalho.

O mercado de trabalho para os imigrantes bolivianos que entraram no país tem sido, em sua grande maioria, local de trabalho e de moradia.



A distribuição dos imigrantes bolivianos na cidade é singular, pois combina uma localização a um só tempo central e periférica. Para poder apreciá-la melhor, é importante lembrar que, geralmente, os imigrantes internacionais em São Paulo concentram-se nas áreas centrais e pericentrais. Os imigrantes mais antigos, portugueses, italianos, espanhóis, poloneses, libaneses, japoneses, por exemplo, concentravam-se na área do centro delimitada pelos bairros do Bom Retiro e do Pari, no Norte e da Liberdade, no Sul. Pouco a pouco, este “centro” da imigração foi se modificando e ampliando, acompanhando a própria dinâmica de crescimento da cidade e os imigrantes se tornaram mais presentes em bairros também centrais nas zonas Oeste e Sul, em direção ao Alto de Pinheiros e Morumbi e na zona leste, em direção ao Belém e à Mooca. A localização específica de cada domicílio de imigrantes dentro desta vasta área central e pericentral obedece à segmentação socioespacial da cidade e se define, principalmente, mas não somente, em função de critérios socioeconômicos: os ricos nas áreas ocidentais e meridionais e os mais pobres nas áreas centrais e orientais.(...) os centros urbanos são, ao mesmo tempo, uma porta de entrada e residência duradoura para os migrantes internacionais, pessoas que, em algum momento, saíram de algum lugar remoto à procura de alternativas e oportunidades. (SOUCHAUD, 2011, p. 9)

Segundo Freitas (2013), os coreanos instalaram-se como donos de oficinas de costura nos bairros do Brás e do Bom Retiro, na cidade de São Paulo, a partir da década de 1980. Antes disso, os coreanos que aqui chegavam eram desprovidos de renda, ou seja, eram pobres e trabalhavam como costureiros para os sírios-libaneses (principalmente judeus). Aos poucos, os sírios-libaneses venderam, por oferta irrecusável, em dólares, seus estabelecimentos aos coreanos, que, por meio de financiamento interno à comunidade (*key*), outras formas de lealdade e a chegada de mais coreanos com quantia considerável de dinheiro, contribuiu para a conquista do território comercial nos bairros mencionados. Sua forma de trabalhar diferenciava-se dos judeus. Os coreanos organizaram-se para produzir com alta rotatividade e com menos custo. Para isso, não tinham funcionários fixos e passaram a contratar pequenas oficinas de costura clandestinas com a mão-de-obra boliviana. Formam-se, a partir de então, novos territórios destinados à subcontratação de oficinas de costura e lojistas: Praça Padre Bento e Praça Kantuta (Bairro do Canindé) e Rua Coimbra (Bairro do Brás). Segundo a autora, *muitos coreanos deram as máquinas de costura, alugaram imóveis para a montagem das oficinas e emprestaram dinheiro para os bolivianos trazerem mais trabalhadores da Bolívia e, em troca, essas oficinas bolivianas*

*trabalhavam quase que, exclusivamente, para esses coreanos, sem contrato, a partir de acordos de palavra.* (p. 85)

Aos poucos, muitos bolivianos abriram suas próprias oficinas e diferenciaram-se entre empregadores e empregados, havendo muitos membros da mesma família. A rede de subcontratação passou a contar com bolivianos que viajavam à Bolívia e traziam seus parentes para trabalhar nas oficinas. A primeira oficina é aquela que contrata sem experiência e, como não sabem ainda o ofício, ganham muito pouco. Essa é uma das razões pelas quais abandonam a primeira oficina, assim que aprendem a costurar.

Freitas (2013) expõe as discussões feitas por Smith (2003) sobre os conceitos "transnacionalismo" e "globalização" para se compreender os fenômenos migratórios.

Neste livro eu proponho uma distinção conceitual clara entre "globalização" e "transnacionalismo". Enquanto o discurso da globalização focaliza processos sociais que são amplamente deslocados de territórios nacionais específicos e a pesquisa sobre processos transnacionais descreve relações sociais transnacionais como "ancoradas em" enquanto também transcendem um ou mais estados nação. (...) Em contraste, o discurso transnacional insiste na continuidade do significado das fronteiras, das políticas estatais, das identidades nacionais mesmo que sejam frequentemente transgredidas pelos circuitos de comunicação transnacional e práticas sociais. (SMITH *apud* FREITAS, 2001, p. 3)

O Brasil é um país que desde a sua colonização recebe muitos imigrantes de diferentes origens e por diferentes causas. Nesta pesquisa, trataremos unicamente da imigração boliviana ao Brasil, especificamente à cidade de Guarulhos, que por ser divisa da cidade de São Paulo, tem sido escolhida por bolivianos para moradia e trabalho.

## **2.4 A cidade de Guarulhos**

Em fevereiro de 2014, passei a desenvolver trabalho como supervisora escolar na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Guarulhos é um município com alto índice de desenvolvimento humano (IDHM)<sup>3</sup>, 0,763. Sua população está estimada em 1.299.249

---

<sup>3</sup>O Brasil foi um dos países pioneiros ao adaptar e calcular o IDH para todos os municípios brasileiros, criando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 1998. O IDHM ajusta o IDH para a realidade dos municípios e regiões metropolitanas e reflete as especificidades e desafios regionais no alcance do desenvolvimento humano no Brasil. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma

habitantes distribuída em uma área de 318, 679Km<sup>2</sup>. A educação foi o aspecto que mais contribuiu para o aumento do IDHM nos últimos vinte anos, conforme Tabela 7.

**Tabela 7 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes por ano - Guarulhos - SP**

<b>IDHM e componentes</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
<b>IDHM – Educação</b>	0,320	0,553	0,717
- % de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	33,63	47,66	63,85
- % de 5 a 6 anos na escola	30,74	66,24	94,48
- % de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	52,14	78,74	88,60
- % de 15 a 17 anos com fundamental completo	27,42	55,89	71,48
% de 18 a 20 anos com médio completo	14,55	37,39	48,96
<b>IDHM Longevidade</b>	0,717	0,787	0,831
- Esperança de vida ao nascer	68,02	72,20	74,83
<b>IDHM Renda</b>	0,703	0,717	0,746
- Renda per capita	635,29	694,75	829,91

Fonte: Atlas Brasil - 2015

Observa-se que o município possui 24,52% de sua população menores de 15 anos (299.668 hab.) e, portanto, em idade escolar obrigatória e 70,28%, entre 15 e 64 anos de idade (858.755), o que representa a maior parcela da população em idade produtiva (trabalho).

O índice de mortalidade de crianças (com menos de um ano) diminuiu 30% entre 1991 e 2010, conforme Tabela 8, o que demonstra, também, políticas voltadas à área da saúde.

**Tabela 8 -Longevidade, mortalidade e fecundidade no município de Guarulhos**

	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
Esperança de vida ao nascer (em anos)	68,0	72,2	74,8
Mortalidade até 1 ano de idade (por mil nascidos vivos)	28,2	19,1	13,3
Mortalidade até 5 anos de idade (por mil nascidos vivos)	31,9	22,3	15,5
Taxa de fecundidade total (filhos por mulher)	2,2	2,2	1,7

Fonte: Atlas Brasil - 2015

medida composta de indicadores de saúde, educação e renda. O IDH foi criado em 1990, para o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (Atlas Brasil, 2015)

## 2.5 A rede de ensino municipal de Guarulhos

A rede municipal de ensino de Guarulhos é relativamente nova. Até 1997, o município atendia somente a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial. A primeira escola destinada ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) data de 1997. Nos últimos dezoito anos, 139 escolas foram construídas. A rede possui, em 2015, uma realidade de 4.343 professores e 100.948 alunos, sendo: 43.145, da Educação Infantil, 53.380, do Ensino Fundamental, 66 alunos portadores de algum tipo de deficiência e 4.357 da Educação de Jovens e Adultos (GUARULHOS, Secretaria Municipal da Educação, 2015). Esses números são oscilantes, uma vez que há, durante o ano, transferências entre as escolas da rede municipal e estadual, entre escolas de outros estados e, também, evasão por diferentes motivos, que carecem, em outro momento, de pesquisa e análise. Há, ainda, as escolas conveniadas e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que não estão incluídos nos dados apresentados.

Num primeiro momento, e em fase de coleta de dados para a pesquisa, não havia imaginado a possibilidade de fazê-la em Guarulhos. Tinha conhecimento das pesquisas sobre bolivianos e os bairros por ele frequentados para morar, trabalhar e se divertir (Bom Retiro, Pari, Belém, Brás, Centro, Vila Maria, Penha) e já havia, inclusive, estado por seis meses em uma escola da rede estadual de São Paulo, na Penha, para observar o cotidiano escolar desses alunos e coletar dados sobre o rendimento pedagógico dos alunos bolivianos (de 1º ao 5º ano). Essa pesquisa, ainda que em caráter preliminar, aproximou-me de trabalhos e pesquisadores que estudam a temática, mais especificamente, aquela temática que envolve as denominadas "maiorias e minorias" nas instituições escolares e, em setembro de 2013, tive a oportunidade de compartilhar esse estudo no *13th Inter American Symposium on Ethnography and Education*, na Universidade da Califórnia (UCLA), em *Los Angeles*. As discussões deste simpósio me fez compreender que os bolivianos, que ora pesquiso, são os sujeitos que escolhi para dar visibilidade àqueles que estão fora, à margem, das políticas educacionais. Não há pretensão, neste estudo, do aprofundamento sobre a temática da migração internacional, embora esta seja hoje uma demanda social (uma vez que famílias inteiras movem-se de um país a outro e isso inclui crianças de diferentes faixas etárias), que não pode ficar à margem da discussão que envolve a escola e todas as suas funções.

Estando na Secretaria Municipal de Guarulhos, passei a ter acesso às informações que teria muita dificuldade para conseguir, se não fosse a nova ocupação: a de supervisora escolar. Um supervisor escolar, em Guarulhos, tem um polo que compreende, em média, oito a dez escolas. Ele está em constante contato com a gestão pedagógica, tem fácil acesso aos prontuários e pode solicitar os dados que não encontrar aos departamentos responsáveis.

Durante o período de revisão bibliográfica encontrei, apenas, um trabalho sobre o movimento migratório dos bolivianos da cidade de São Paulo para o município de Guarulhos. Silva (2012) acredita que a migração para o município é decorrente da falta de fiscalização adequada quanto aos direitos dos imigrantes, pois como os bairros centrais da capital paulista passaram a ser fiscalizados pela Polícia Federal, após denúncias de trabalho análogo à escravidão de bolivianos em oficinas de costura, os "coiotes" começaram a agir em municípios vizinhos, ou seja, muitos bolivianos já saem da Bolívia em direção à Guarulhos, pois já se encontram naquele município as oficinas subcontratadas e que prestam serviços terceirizados às confecções do município de São Paulo. (SILVA, 2012, p. 71)

A subcontratação do serviço nas oficinas localizadas em outro município acaba descaracterizando a relação entre a empresa, o trabalhador e o indivíduo (intermediário) que o contrata. Com isso, a relação de trabalho e a exploração ficam ocultas, resultando na não responsabilização por parte da empresa pelas condições de trabalho em que esses imigrantes estão inseridos. (...) A terceirização do trabalho nas oficinas dos outros municípios ao longo da cadeia produtiva resulta em empresários que controlam o processo e repassam a produção com a contratação da mão-de-obra mais barata em ateliês mais simples, com a mão de trabalho, muitas vezes, indocumentados. (SILVA, 2012, p. 71)

Ações como a de informar sobre a Lei da Anistia (2008) e esclarecer as famílias quanto à documentação e à legalização pessoal e das oficinas têm sido feitas pelo Centro de Apoio e Pastoral do Migrante (CAMI) e pelas igrejas católicas, uma vez que, segundo Silva (2012, p. 75), *Guarulhos não possui um departamento público responsável para propor, elaborar e coordenar ações, programas e projetos que incluam esses imigrantes nas políticas públicas* (...). No Aeroporto Internacional de São Paulo - Guarulhos "André Franco Montoro", mais conhecido como Aeroporto de Cumbica, há um Posto Avançado de Atendimento Humanizado ao Migrante,

pertencente à Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social e que tem como atribuição recepcionar as pessoas deportadas, identificar possíveis vítimas de tráfico de pessoas e acolher, conforme cada caso, em rede local e orientar sobre como obter suporte dos consulados brasileiros e organizações no exterior.

Pesquisa apresentada por Rodrigues *et al* (2014) sobre a escolarização de alunos imigrantes nas escolas estaduais de São Paulo apontam, na Tabela 9, que o maior número de alunos estrangeiros, tanto na rede municipal quanto na rede estadual de São Paulo, é o de bolivianos. Para efeito de coleta de dados, a Secretaria utiliza como critério a certidão de nascimento da criança, o que permite inferir que o número de estrangeiros na rede, é muito maior se considerarmos não apenas este documento como expressão de alunos imigrantes, mas também, aqueles que embora tenham nascido no Brasil, recebam diretamente influências culturais de seus pais e de novos imigrantes que continuam a chegar da Bolívia morando, muitas vezes, em suas casas. São alunos bilíngues, pois aprendem o idioma do país de origem de seus pais que, na maioria das vezes é o utilizado em casa e, na escola ou com os irmãos mais velhos, praticam a língua portuguesa.

**Tabela 9 - Número de alunos por nacionalidade nas redes de ensino municipal e estadual de São Paulo - 2014**

<b>País</b>	<b>(A). Rede Estadual</b>	<b>% (A/8254)</b>	<b>(B). Redes Municipais</b>	<b>% (B/5369)</b>	<b>(C). Total</b>	<b>% (A/13623)</b>
<b>Bolívia</b>	4604	55,78%	2043	38,05%	6647	48,79%
<b>Japão</b>	1205	14,60%	1204	22,43%	2409	17,68%
<b>Portugal</b>	203	2,46%	353	6,57%	556	4,08%
<b>Paraguai</b>	355	4,30%	181	3,37%	536	3,93%
<b>Peru</b>	389	4,71%	139	2,59%	528	3,88%
<b>Argentina</b>	191	2,31%	140	2,61%	331	2,43%
<b>EUA</b>	120	1,45%	150	2,79%	270	1,98%
<b>Espanha</b>	78	0,94%	190	3,54%	268	1,97%
<b>Colômbia</b>	136	1,65%	83	1,55%	219	1,61%
<b>Angola</b>	153	1,85%	64	1,19%	217	1,59%
<b>China</b>	84	1,02%	38	0,71%	122	0,90%
<b>Chile</b>	81	0,98%	36	0,67%	117	0,86%
<b>Haiti</b>	68	0,82%	42	0,78%	110	0,81%
<b>OUTROS</b>	587	7,11%	706	13,15%	1293	9,49%
<b>TOTAL</b>	8254	100,00%	5369	100,00%	13623	100,00%

Data Base: 31/08/2014. Obs. Há 1 aluno dos EUA, além dos 270 descritos na tabela acima, na rede federal no município de São Carlos.

Observa-se, ainda na Tabela 9, que Bolívia, Japão, Peru e Paraguai são países com maior representatividade entre as crianças estrangeiras que estudam na rede pública da cidade de São Paulo. Não há como estabelecer aqui os motivos pelos quais algumas estudam na rede estadual e outras na rede municipal, entretanto, sabemos que o próprio sistema se encarrega de distribuir as crianças pela proximidade das suas casas. A rede de ensino estadual tem contribuído no sentido de garantir o acesso escolar aos alunos entre 1º e 5º anos, uma vez que a Constituição Brasileira prevê que esse nível do ensino ficaria, preferencialmente, a cargo do município e não havendo como atender à demanda os governos devem somar esforços para que nenhuma criança fique fora da escola.

Os números apresentados na Tabela 9 representam os estrangeiros que nasceram, como já dissemos, fora do Brasil. Entretanto, ao se entrar nas escolas, percebe-se que essa representatividade é muito maior e pode ser comprovada junto à leitura dos prontuários das crianças. Nem todos os irmãos nasceram no país de origem de seus pais e, como muitas famílias retornam ao país de origem e voltam frequentemente, é difícil estabelecer diferentes características entre eles, apenas, pela certidão de nascimento.

O mesmo acontece no município de Guarulhos, lugar onde foi feita esta pesquisa. Entre 2014 e 2015, conforme Tabela 10, o maior número de alunos estrangeiros matriculados nas escolas da rede é o de bolivianos, seguidos pelos japoneses.

**Tabela 10 - Número de alunos por nacionalidade nas redes de ensino municipal de Guarulhos, no Ensino Fundamental I, anos 2014 e 2015**

<b>País de origem</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
Bolívia	234	202
Japão	34	26
Portugal	2	6
Paraguai	13	17
Colômbia	0	3
Guiné-Bissau	1	1
Argentina	7	12
Peru	5	6
Angola	1	2
Espanha	5	6
Chile	2	0
Haiti	2	3
Síria	0	4
Itália	3	3
Nigéria	1	1

Jordânia	0	2
França	0	1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Tabela elaborada pela autora com base na lista oficial de 05/2014 e 05/2015.

É preciso salientar que há enorme oscilação entre o número de alunos estrangeiros na rede municipal, pois os bolivianos, por exemplo, solicitam a transferência para outras escolas com frequência, muitas vezes, porque mudam de casa e procuram escolas perto de sua nova moradia. É o que conta uma aluna brasileira, mas descendente de bolivianos que, sentada em sua carteira, ao lado da minha que observava a sala de aula, me disse certa vez:

— *Sabia que eu já mudei umas dez vezes de escola?*

— *Por quê?*

— *Por causa do aluguel. Quando o aluguel sobe, minha família muda de casa, daí eu vou para outra escola. Nessa casa, agora, nós pagamos (pensa um pouco) 400 reais e de conta de água uns 800.*

— *E você não estranha mudar tantas vezes de escola e de casa?*

— *Não, a gente faz novos amigos, né?*

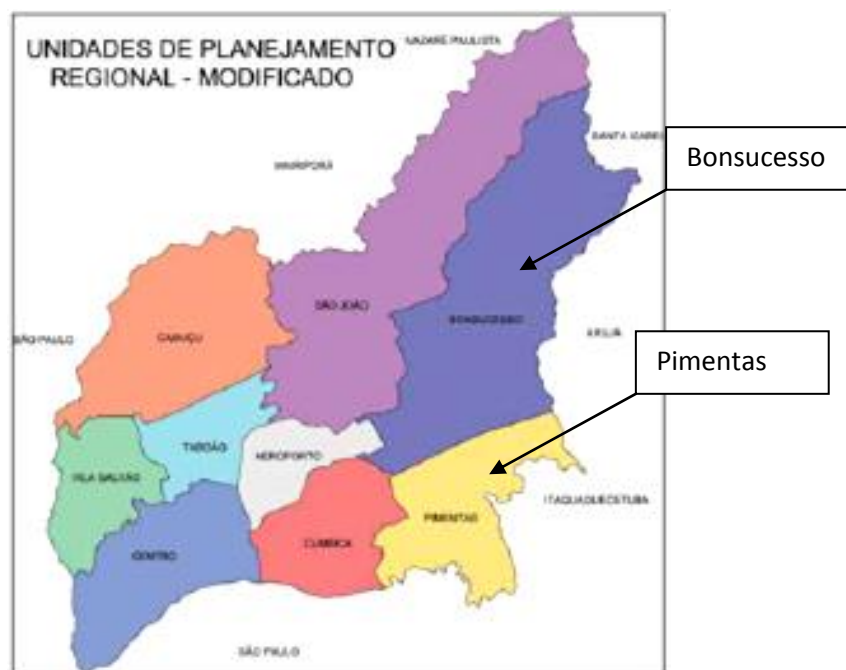
A direção escolar e os professores já me haviam participado desse fato. Segundo a diretora de uma escola, *eles vão e voltam várias vezes e o pior é que muitos querem que você deixe a vaga do filho guardada para quando eles voltarem! Eles ganham o dinheiro com a produção de um grande pedido de costura para alguma loja e voltam à Bolívia por alguns meses, retornando para novo trabalho.*

Outro motivo que explica a mobilidade entre eles e a mudança de escola é que as oficinas onde trabalham são clandestinas e, por isso, não ficam muito tempo no mesmo lugar, porque não é seguro nem para o empregador nem para os empregados. Foi o que aconteceu quando um grupo de professoras de uma escola onde uma comunidade de imigrantes bolivianos e seus descendentes estudavam, descobriram que havia uma oficina que fabricava vestidos para festas. Sem avisar, apareceram para comprar alguns deles, pois o preço é extremamente inferior ao vendido nas lojas. Quando em uma segunda oportunidade retornaram com outras professoras, a oficina já não mais se encontrava naquele local e o novo endereço ninguém sabia qual era.

Em 2015, após sair a lista oficial de alunos pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, em maio, coletamos dados sobre o número de estrangeiros por escola. São 139 escolas em toda a rede municipal distribuídas entre 318 Km<sup>2</sup>.



**Figura 4. Mapa das Unidades de Planejamento Regional do município de Guarulhos**



Fonte: OLIVEIRA *et al*, 2010, p. 16.

O município de Guarulhos é cortado por duas grandes rodovias: a Presidente Dutra e a Ayrton Senna. Entre essas duas grandes estradas localizam-se as regiões onde há maior concentração de alunos estrangeiros: Bonsucesso e Pimentas, conforme dados coletados na Secretaria Municipal de Educação em maio de 2014 e em maio de 2015, época em que se elabora a lista oficial de alunos e lê-se na Tabela 11.

**Tabela 11 - Número de alunos estrangeiros por grandes regiões de Guarulhos por ano**

<b>Região</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
Pimentas	121	113
Cumbica	4	3
Bonsucesso	82	72
São João	14	17
Taboão	34	26
Cabuçu	3	3
V. Galvão	11	21
Centro	41	40
<b>TOTAL</b>	<b>310</b>	<b>295</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Tabela elaborada pela autora.

São regiões mais distantes do centro da cidade e, portanto, mais acessíveis economicamente para se morar. Muitos desses terrenos foram ocupados, ou seja, seus moradores ou "proprietários" não possuem documentação sobre a moradia. As duas regiões, Pimentas e Bonsucesso, estão divididas pela Rodovia Presidente Dutra, estando Bonsucesso ao Norte e Pimentas, ao sul. Seguem, na Tabela 12, as regiões por número de estrangeiros matriculados em 2014 e 2015, entre o 1º e 5º ano.

**Tabela 12. Grandes regiões do município de Guarulhos por imigrantes e seus países de origem**

Ano/Região Nacionalidade	Ano		Região	Região	Região	Região	Região	Região	Região	Região
	2014	2015	Pimentas	Cumbica	Bonsucesso	São João	Taboão	Cabuçu	Vila Galvão	Centro
Bolívia	234	202	177	5	129	24	48	3	10	40
Japão	34	26	4	2	10	1	3	2	12	26
Paraguai	13	17	21	0	6	0	2	0	0	1
Argentina	7	12	10	0	3	0	3	1	1	1
Peru	5	6	8	0	1	0	1	0	0	1
Espanha	5	6	6	0	1	0	0	0	2	2
Itália	3	3	5	0	0	1	0	0	0	0
Portugal	2	6	1	0	1	2	2	0	1	1
Chile	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Haiti	2	3	2	0	2	0	1	0	0	0
Guiné-Bissau	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Angola	1	2	0	0	1	0	0	0	0	2
Nigéria	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0
Colômbia	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Síria	0	4	0	0	0	0	0	0	4	0
Jordânia	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0
França	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>310</b>	<b>295</b>	<b>234</b>	<b>7</b>	<b>154</b>	<b>31</b>	<b>60</b>	<b>6</b>	<b>32</b>	<b>81</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos em 05/2014 e 05/2015.

A Secretaria Municipal de Educação é constituída por departamentos e, em um deles, o Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) há uma divisão, constituída por profissionais de diferentes especialidades (prioritariamente pedagogos e psicólogos) nomeada Divisão Técnica de Políticas para a Diversidade e Inclusão Educacional. São atribuições dessa divisão:

- I - Implementar políticas educacionais visando à inclusão de pessoas com necessidades especiais;
- II - Coordenar todas as ações de atendimento terapêutico-educacionais aos alunos com necessidade especiais;
- III - Planejar o processo de formação permanente dos profissionais da Rede visando à cultura da inclusão;
- IV - Assessorar as escolas municipais e os profissionais envolvidos no processo de inclusão em suas demandas específicas;
- V - Implementar ações afirmativas e formativas de acordo com o previsto na legislação vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- VI - Desenvolver e implementar ações educativas que contribuam para a construção de uma sociedade inclusiva, baseada na equidade de direitos e de oportunidades;
- VII - Propor ações para a redução das desigualdades educacionais assegurando a ampliação do acesso à Educação;
- VIII - Realizar ações formativas que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e
- IX - Analisar as especificações técnicas para subsidiar aquisição de materiais, publicações diversas e recursos pedagógicos. (GUARULHOS, Educação Inclusiva, 2011, p. 16)

Para atingir os objetivos acima, o referido Departamento promove cursos, oficinas, projetos e ações intrasetoriais, como:

Formação Permanente: cursos e oficinas

- A construção do "Nós" na Educação Inclusiva;
- Oficina de Tecnologia Assistiva - Comunicação Suplementar Alternativa (CSA);
- Oficina de Tecnologia Assistiva - Materiais Pedagógicos Assistivas; As tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como apoio ao professor;
- Libras;
- Diversidade e direito humanos: saberes e práticas à construção da igualdade;
- Sexualidade humana;
- Escola que protege;
- Encontros com profissionais da rede de apoio à inclusão: educadores de classes especiais, salas de recursos e atendimento educacional especializado - AEE;

- Formação continuada dos gestores das unidades escolares para educação inclusiva;
- Acompanhamento da utilização das TICs nas escolas municipais;
- Oficinas nas escolas - A Língua do Corpo; Escrever-se no Mundo e Teatro: Criação e Expressão;
- Oficinas nas escolas: articulação de Saberes e Práticas de Enfrentamento das Discriminações e de Promoção da Igualdade Racial/Étnica e de Gênero.
- Oficinas nas escolas: Sexualidade Humana;
- Projeto Piloto: Libras nas escolas;
- Formação aos atores que atuam no Sistema de Garantia dos Direitos pela Rede Intersetorial para o enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes: Projeto Piloto no Distrito Água Chata;
- Encontros com profissionais da seção técnica de apoio terapêutico educacional e de atenção à aprendizagem e desenvolvimento;
- Formação das estagiárias de Pedagogia do Projeto "Na diferença se faz e se aprende".

Há, ainda, uma revista, denominada "Ashanti: raça, etnia e gênero", já com dois volumes, construída com artigos de professores, coordenadores pedagógicos e diretores da rede. A revista "tem como objetivo oferecer subsídios pedagógicos para tornar o cotidiano das escolas um ambiente de respeito às diferenças e de superação do preconceito e discriminação, estimulando pesquisas e reflexões, possibilitando debates e inspirando a construção de práticas de promoção da igualdade de oportunidades e de direitos". (GUARULHOS, 2011, p. 3)

Em 2009, o município tornou-se polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em uma ação compartilhada com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Entretanto, as entrevistas feitas com professores e gestores permitem visualizar que as ações têm priorizado o acompanhamento de crianças com algum tipo de deficiência ou a discussão sobre o preconceito aos negros e afrodescendentes.

No próximo capítulo, serão explicitados os procedimentos de pesquisa e a coleta de dados.

## **CAPÍTULO III**

### **A TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

No Capítulo III é apresentada a trajetória da pesquisa que teve, em um primeiro momento, o estudo sobre a legislação federal que trata da imigração no Brasil entre 1980 e 2014. Após o conhecimento de como o imigrante é visto juridicamente no país e tendo a pesquisa interesse na escolarização dos imigrantes, escolheu-se como segundo passo a leitura da legislação federal educacional brasileira entre 1996, data da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas alterações até 2013. Foi possível verificar, cronologicamente, as temáticas adicionadas às alterações que, antes, não eram privilegiadas em discussões, como as minorias étnicas e sociais. Foi feito, também, o levantamento sobre a legislação estadual educacional do estado de São Paulo para verificar se, em campo mais delimitado, dada às especificidades encontradas em cada estado, a escolarização de imigrantes era uma preocupação política.

Trabalhos de autores que estudam a imigração e a escolarização de imigrantes foram lidos.

O próximo passo foi verificar se na rede pública de ensino do município de Guarulhos havia alunos imigrantes e em quais escolas. Duas escolas foram escolhidas tendo como critério as regiões onde o número de alunos bolivianos tem maior representatividade. Leituras sobre as duas regiões: Pimentas e Bonsucesso foram feitas. As leituras de prontuários, observações em salas de aula, entrevistas com professores, gestores e pais de alunos aconteceram em 2014 e 2015, nas Escolas K e B, respectivamente. Foram feitas observações nas salas de aula, refeitório, pátio, secretaria, quadra e áreas externas ao seu entorno. Acompanhei as atividades propostas por professores e desenvolvimento dessas atividades em livros e cadernos. Fotografei atividades, avaliações e bilhetes dos professores aos pais. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e, por critério metodológico, as falas foram transcritas para compor as cenas assistidas durante as observações.

#### **3.1 Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos de pesquisa foram construídos no decorrer do processo de investigação, sem a pretensão de métodos predeterminados e sistemáticos. Contudo, a escolha desses procedimentos não se deu espontaneamente; eles foram delineados

conforme a necessidade em se responder às perguntas que iam surgindo. Todas elas tiveram como foco a compreensão de um contexto escolar constituído por gestores, professores e alunos, sendo uma parte destes, imigrantes bolivianos.

Para construir esse caminho, senti a necessidade de me inteirar, primeiramente, sobre o que havia na legislação brasileira, em âmbito federal e estadual, a respeito da imigração no Brasil. E este foi o primeiro procedimento da pesquisa, o levantamento da legislação que trata sobre a imigração no Brasil, disponível no Conselho Nacional de Imigração, e distribuída na forma de leis e resoluções entre 1980 e 2014. A data inicial representa o nascimento do Conselho Nacional de Imigração, assim como define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil.

O segundo passo foi a leitura da legislação educacional brasileira no período entre 1996 e 2013. A data inicial marca o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, embora ainda vigente, sofreu várias alterações. Foi possível verificar, cronologicamente, as temáticas adicionadas às alterações que antes não eram privilegiadas em discussões, como as minorias étnicas e sociais. Foi feito, ainda, um levantamento sobre a legislação educacional estadual com a finalidade de verificar a temática da escolarização de imigrantes.

Em um terceiro momento foi feito o levantamento de pesquisas que tratam da temática imigração/emigração, assim como foi elucidado, na perspectiva das Ciências Sociais, esses conceitos. Relatou-se, ainda, acontecimentos que tiveram grande repercussão mundial e estão relacionados à temática, como: a morte de imigrantes (ainda que na condição de refugiados) em mares e terra e a dificuldade que possuem para entrar e garantir direitos essenciais à dignidade de qualquer pessoa.

Como se trata de um problema mundial, o da mobilidade humana, e por vezes, isso representa a mobilização de famílias inteiras, há de se pensar como garantir a educação das crianças que acompanham seus pais nessas jornadas. O quarto procedimento desta pesquisa foi, então, o levantamento de estudos que tratam sobre esse assunto, o da escolarização dos imigrantes, especificamente, a escolarização de crianças em fase de alfabetização.

O próximo passo, e quinto procedimento, foi verificar se na rede pública de ensino do município de Guarulhos havia alunos imigrantes e em quais escolas. Foi solicitado à Divisão de Cadastro que fizesse esse levantamento e, de posse dessa planilha, foi possível mapear onde eles estudavam. Como Guarulhos é constituído por regiões, foi possível verificar que, em duas delas, na região do Bonsucesso e dos

Pimentas, havia maior número de alunos matriculados. Sendo os alunos cadastrados em escolas próximas às suas casas, descobriu-se que naqueles lugares havia, portanto, maior concentração de moradores imigrantes bolivianos, o que traz àquele espaço uma configuração diferente dos demais.

Foi preciso conhecer um pouco mais sobre a região do Bonsucesso e dos Pimentas e, como sexto procedimento, fiz leituras sobre elas e os bairros que as compõem. De posse desses dados, foi possível compreender a alta demanda por escolas na região.

Em seguida, seguindo o critério de alunos bolivianos matriculados, escolhi as duas escolas onde fiz a pesquisa. Após conhecer as duas instituições e seus gestores, li todos os prontuários dos alunos estrangeiros: nome, idade, em qual turma estavam, de onde vieram, nacionalidade dos pais, enfim, qualquer informação que pudesse contribuir para o conhecimento daqueles sujeitos. Constituiu-se aqui, o oitavo procedimento da pesquisa. A leitura dos prontuários dos alunos permitiu localizar, não somente, aqueles que nasceram no exterior e são considerados como estrangeiros na rede municipal de Guarulhos, mas também, todos os alunos que, mesmo nascidos no Brasil, são descendentes de bolivianos e possuem influências diretas de sua cultura.

Em 2014, estive presente à Escola K, na região dos Pimentas e, em 2015, na Escola B, da região do Bonsucesso. Nessas escolas, fiz observações nas salas de aula, refeitório, pátio, secretaria, quadra e áreas externas ao seu entorno. Acompanhei as atividades propostas por professores e desenvolvimento dessas atividades em livros e cadernos. Fotografei atividades, avaliações e bilhetes dos professores aos pais.

A observação direta em sala de aula e demais espaços permitiu que, aos poucos, se construísse um vínculo de confiança e houvesse maior possibilidade de diálogo. Nesse período, pude conhecer mais de perto a rotina escolar, como: a chegada e a saída dos pais e crianças à escola, à vinda de pais às reuniões, as aulas extras, o horário destinado às refeições, as horas-atividades, a aula, as conversas paralelas dos alunos, a orientação dos professores quanto às lições, momentos de avaliação, entre outros. O acompanhamento das atividades propostas por professores e desenvolvimento das atividades em livros e cadernos teve como objetivo compreender como eles lidam com a diversidade existente nas salas de aula (no caso, quando há alunos imigrantes e pouco conhecedores da língua portuguesa) em que o aprendizado da escrita, leitura e oralidade é imprescindível.

Por fim, como último procedimento, foram feitas entrevistas semiestruturadas com alguns pais, dois gestores e dez professores. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e, por critério metodológico, as falas foram transcritas para compor as cenas assistidas durante as observações.

Assim, elenco os procedimentos metodológicos citados acima para melhor visualização e acompanhamento de como essa pesquisa foi estruturada.

1. levantamento da legislação que trata sobre imigração no Brasil;
2. levantamento da legislação que trata sobre a educação no Brasil;
3. leitura de trabalhos sobre a imigração/emigração;
4. leitura de trabalhos sobre a escolarização de imigrantes;
5. levantamento do número de matrículas de alunos estrangeiros na rede municipal de Guarulhos;
6. mapeamento das escolas por número de alunos imigrantes;
7. mapeamento das regiões onde essas escolas se localizam;
8. leitura sobre as regiões de Bonsucesso e Pimentas;
9. estudo sobre as duas escolas escolhidas;
10. leitura dos prontuários dos alunos imigrantes das duas escolas;
11. observações nos espaços de duas instituições escolares, como: salas de aula, refeitório, pátio, secretaria, quadra e áreas externas do entorno da escola;
12. acompanhamento das atividades propostas por professores e desenvolvimento dessas atividades em livros e cadernos.
13. entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e pais de alunos.

### **3.2 "Documentar o não documentado"**

A ideia de "documentar o não documentado", como escreve Elsie Rockwell (1987) em seus estudos sobre os diferentes contextos de investigação, a fim de não perder a riqueza dos detalhes vistos quando se está presente em determinada localidade e realidade social foi um dos critérios privilegiados nesta pesquisa. Com o passar dos anos (durante o mestrado e o doutorado), fui me apropriando das contribuições de Rockwell (1987; 2011) sobre a escola. Compreendi a importância de não me colocar na posição de um mero observador, e sim, de um sujeito social, que por um determinado período de tempo, tem uma experiência direta com seu objeto de estudo partindo da perspectiva daquela localidade.



Durante o tempo que estive em pesquisa nas escolas, nos anos de 2014 e 2015, procurei me apropriar de comportamentos que pudessem contribuir para a investigação e, para isso, pautei-me nas leituras que fiz sobre os estudos de Elsie Rockwell (2011). A primeira característica apontada pela autora, quando na investigação em uma escola, é o fato de se ter em mente que a presença do pesquisador, no lugar escolhido, não é imperceptível e, por isso, os dados obtidos podem corresponder, apenas, a parte da realidade e gerar angústia quando se pretende conhecer o desconhecido.

A escola não é um ambiente estranho para mim, ainda sim, cada escola é única. Procurei, então, não me prender a uma única técnica metodológica, pois pretendia construir, assim como Rockwell (2011), registros complementares capazes de originar múltiplas análises. Elas, neste caso, seriam oriundas de perguntas e, para respondê-las, se fez necessário o compromisso da descrição fiel do que ouvi e do que vi, embora saiba que as descrições por si só, não bastem, pois as práticas só podem ser compreendidas na observação das regularidades dos discursos e comportamentos, o que contribui para a afirmação de que é importante a convivência e a familiarização com as pessoas do lugar onde se pesquisa. Essa é uma das características apontadas por Rockwell (2011), que afirma que quanto maior o tempo de convivência, maior será a possibilidade de participação e, conseqüentemente, de compreensão.

Todos os sujeitos desta pesquisa (professores, gestores e alunos) trazem para dentro da escola suas trajetórias, histórias de suas vidas. Carregam consigo valores, princípios e comportamentos dos quais se apropriaram de suas famílias e dos lugares por onde viveram. Constroem, ainda, novos conhecimentos na relação com seus pares e recebem influências diretas ou indiretas de novas políticas educativas que traçam diretrizes que influenciam suas práticas. Estas são construídas coletivamente, porém, elas também são constituídas dos diferentes caminhos que esses sujeitos percorrem.

Como escrevi, anteriormente, o cargo que ocupo junto à Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos auxiliou-me na busca de dados sobre onde encontrar as escolas que concentram maior número de estrangeiros e contribuiu para que os gestores e professores fossem mais solícitos, entretanto, coube a árdua tarefa de fazê-los "esquecer" que sou uma supervisora escolar (se é que isso é possível), uma vez que, a função é vista por muitos como sendo de caráter puramente fiscalizador. Coube ao convívio e, também, à postura adquirida ao longo da minha trajetória como pesquisadora, o distanciamento da função que ora exerço e o estabelecimento da confiança entre as partes. Essa é, segundo Rockwell (2011), a segunda característica do

trabalho, ou seja, saber o tempo necessário para que a confiança se estabeleça, para que se colem as informações e as ache suficientes. Para a autora, esse não é um momento previsível, pois depende tanto do avanço conceitual quanto do empírico. Acredito que um dos fatores que contribuiu muito para este estreitamento de laços foi ter exercido durante mais de duas décadas a profissão docente junto às crianças em processo de alfabetização. Parte do que os professores vivem ou sentem em seu trabalho na escola, eu também já vivenciei e não me esqueci. Não me esqueci dos bastidores da escola, da sala de aula, dos intervalos, das reuniões. Essa aproximação com o cotidiano escolar me permite ler, ainda hoje, as ações um pouco além do que elas significariam para uma pessoa que não teve sua trajetória profissional em uma escola. Estando há tanto tempo nesse ambiente, o trabalho de campo pode ser menor, embora suficiente, para se prever a regularidade das ações e demandar maior tempo para a análise. Ainda assim, por ter tido experiências semelhantes quando profissional na escola, se fez necessário o exercício constante para que eu não interpretasse, antecipadamente, o que pude observar. Essa construção em busca da informalidade leva tempo e flexibilidade para se adequar àquele espaço e rotinas. Penso que o mesmo deva acontecer com os imigrantes bolivianos, que não se sentem muito à vontade por não conhecer ou compreender o idioma falado. Quando o trabalho ocorre com pessoas de outra cultura, ainda que sejam capazes de compreender e falar uma segunda língua, a informalidade parece ser mais significativa para a obtenção de dados.

A terceira característica, apontada pela autora, é o momento do pesquisador redigir os dados coletados em campo. Em que momentos escrevê-los? Nem sempre é possível fazê-lo à vista de quem se observa, pois pode causar certo mal estar em quem se sente observado. Na maioria das vezes, a escrita é feita posteriormente, permitindo não só descrever o que se viu e ouviu, mas interpretar a situação vivida em um momento mais particular, mas deve ele descrever ou interpretar o que coleta? A autora explica que é impossível fazer tal distinção.

(...) A toda descripción le antecede algún nivel de selección. El registro está mediado por interpretaciones semánticas que, a veces, so se notan en momentos en que dos observadores difieren en las palabras mismas que suponen haber escuchado. Por la selectividad propia de toda observación se registra aquello que es más comprensible o significativo en cierto momento. Quien realiza un trabajo de campo se predispone hacia lo que considera normal ver y oír en determinada situación. La forma en que se narra y describe implica, de por sí, varios niveles de interpretación. (ROCKWELL, 2011, p. 62)

A quarta característica trata da análise da enorme quantidade de registros provenientes da pesquisa de campo. Haveria, segundo Rockwell (2011) duas possibilidades mais usuais: utilizar as entrevistas como testemunhos, notas ou textos introdutórios ou algo mais sistemático, mas que na opinião dela, não se justificaria, ou seja, converter todos os dados coletados em quadros estatísticos. Ela explica que *los registros de campo solo son útiles en el proceso de construcción de conocimientos si se integran en un análisis cualitativo y a la vez exhaustivo* (ROCKWELL, 2011, p.65). Dada à especificidade de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, a análise dos dados coletados, conforme mencionado anteriormente, não necessita obedecer a um procedimento técnico único para todo o estudo, pois há características próprias para cada problema e é o olhar do investigador que constrói os dados. Foi nessa perspectiva que delimito o meu olhar.

No livro "A miséria do mundo", Bourdieu (1997) escreve um capítulo sobre o uso da entrevista nas pesquisas e, logo no princípio, deixa claro ao leitor a importância de se "compreender" (nome dado ao capítulo) o que há por trás desse procedimento metodológico. Chamarei cada reflexão que ele faz de "lição" e as enumerarei a seguir.

1. As primeiras entrevistas podem dar margem a outras. Isso pode acontecer porque, mesmo havendo objetivos e princípios predeterminados, o entrevistador pode sentir a necessidade de novas perguntas ou modificá-las em função de alguma dificuldade encontrada durante a sua realização;

2. É preciso não ignorar que esse procedimento metodológico baseia-se em interações sociais e elas não estão livres da pressão que ocorre entre as estruturas sociais;

3. Por ser considerada arbitrária, deve-se deixar claro para o entrevistado os motivos pelos quais ele está ali;

4. Os diferentes tipos de capital (cultural, econômico, social) colocam o pesquisador em uma posição hierarquicamente superior a do entrevistado, principalmente, tratando-se dos bens linguísticos e simbólicos, inevitavelmente, utilizados em uma entrevista. Em razão disso, se faz necessário reduzir, ao máximo, a violência simbólica ali presente. Isso pode acontecer se o pesquisador privilegiar um comportamento de escuta qualificada por Bourdieu (1997) como ativa e metódica.

5. Para que o entrevistado possa responder às perguntas de forma que a relação de pesquisa seja mais próxima do limite ideal, deve-se agir na escolha dos entrevistados e entrevistadores. Para tanto, os pesquisadores devem escolher aqueles que serão

entrevistados pela proximidade que possuem com esses sujeitos. Para o autor, a *proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente, duas das condições essenciais de uma comunicação não violenta* (BOURDIEU, 1997, p. 697).

6. Todo procedimento e subterfúgio que o pesquisador possa imaginar para reduzir a distância existente entre eles têm limites. Ainda que a regra da entrevista seja dada pelo pesquisador, o entrevistado pode mudar essa situação.

7. O entrevistado tem a percepção da distância social que o separa do pesquisador e o entrevistador não deve fingir que ela não existe.

8. Os pesquisados, sobretudo os mais carentes, *tendem a aproveitar a situação da entrevista para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada à esfera pública (...) construir e manifestar seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo (...)*(BOURDIEU, 1997, p. 704)

9. A espontaneidade da entrevista é construída, mas por uma construção realista, ou seja, apoiada num conhecimento prévio da realidade que a entrevista pode fazer surgir ou deseja registrar.

10. Nem tudo que se transcreve da entrevista é perceptível ao leitor que não estava no momento em que ela foi feita, como: a ironia, a mímica, os gestos, o ritmo ou a oscilação da entonação de voz.

11. Aquele que transcreve a entrevista necessita ter o cuidado de fazer com que o leitor perceba a necessidade de situar o pesquisado no espaço social, pois é deste ponto que acontece sua visão de mundo.

Outro autor que vê as entrevistas como um importante instrumento nos estudos sociológicos é Bernard Lahire. Em seu estudo sobre as razões do sucesso escolar em camadas populares<sup>4</sup>, o autor reflete sobre até que ponto, por meio delas, é possível perceber a legitimidade das práticas, do real. Para ele

(...) é evidente que só a observação direta das práticas permite considerá-las com a imagem que o pesquisador fornece ou que produz por sua própria presença (problemática teórica, ficha de observação das práticas, condições de observação, o papel do observador na produção dos comportamentos observados). (...) É necessário, assim, decodificar a entrevista como resultado de um processo de construção, pela criança, de uma imagem de si e de sua família que ela pensa ser, socialmente, a mais conveniente possível aos olhos de um adulto

---

<sup>4</sup> LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo : Ed. Ática, 2008.

estranho que veio entrevistá-lo dentro da escola, com a autorização do professor e do diretor. (LAHIRE, 2008, p. 75)

Para Lahire (2008), o trabalho do pesquisador é limitar sua participação nas entrevistas, deixando que as palavras e as experiências dos entrevistados tomem à frente e o entrevistador tenha mais um comportamento de escuta.

A insegurança pela falta de domínio da língua do país receptor faz com que os imigrantes busquem estratégias para não se sentirem tão inseguros e cabe ao entrevistador conduzir a conversa, porém, sem ofuscar ou encaminhar o diálogo às respostas que deseja ouvir. A informalidade da entrevista permite ler nas entrelinhas o que o entrevistado pensa e sente a respeito de algo. É preciso, portanto, estar atento não somente às respostas orais, mas também, às expressões, gestos e olhares que o entrevistado mostra em suas colocações. Uma das estratégias utilizadas pelos imigrantes bolivianos é vir acompanhado às entrevistas de outro imigrante que domine a língua portuguesa, ou seja, que possa lhe servir como intérprete. Foi o que aconteceu com uma mãe que, embora eu tivesse conversado e marcado um encontro com ela individualmente, trouxe consigo outra imigrante boliviana que tinha melhor domínio da língua. Percebi que pelo fato de estar acompanhada, os assuntos abordados ganharam maior riqueza de detalhes, pois ora o diálogo tinha parecer distinto e ora havia reafirmação da opinião da outra, fazendo com que a identidade de ambas, singulares pela forma de pensar sobre os assuntos, aparecesse.

### **3.3 Caracterização do campo empírico**

A pesquisa foi feita em duas escolas do município de Guarulhos, localizadas nas regiões de Bonsucesso e Pimentas, zonas periféricas. A escolha ocorreu após a leitura da lista oficial de alunos onde pude verificar que o maior número de alunos bolivianos matriculados na rede localizava-se naquelas duas regiões, o que aconteceu, também, em 2015.

### 3.3.1 A escola K e a região dos Pimentas

A região dos Pimentas está localizada ao leste do município e faz fronteira com outros distritos de São Paulo e, também, com bairros do extremo leste da capital paulista. É uma região constituída por quarenta bairros distribuídos entre 15km<sup>2</sup>.

A população é formada por muitos nordestinos e alguns ex-moradores da cidade de São Paulo que ocuparam a região quando ela era, ainda, mais precária em termos de infraestrutura, com muitos sítios e chácaras. Muitos dos terrenos ocupados por essas famílias não estão registrados na Secretaria do Desenvolvimento Urbano, o que torna difícil o mapeamento dos dados coletados pelo Censo.

Na última década, houve investimento na região, como: um teatro, um hospital municipal, um distrito policial, agências bancárias, agências de seguridade social, Centro de Integração de Cidadania (CIC), Central de Abastecimento e um *shopping center* (REVISTA DE GUARULHOS, 2015).

Em 2007, um campus da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) foi inaugurado nos Pimentas. A universidade, entretanto, não atende aos estudantes da região e, por isso, discute-se o remanejamento da instituição para São Paulo. Além do motivo citado acima, há outros, como: a alegação de que os moradores da vizinhança não usufruem de seus serviços, os estudantes mais capacitados são de outras localidades e têm dificuldade de locomoção à região, além do trabalho acadêmico ter sofrido com a entrada de estudantes que não possuem este perfil, o acadêmico (SALDAÑA, 2012). Ainda assim, a universidade tem feito pesquisas sobre a região, colocando-a em evidência, como o estudo de DE FREITAS e MECENA (2012), que trata da vulnerabilidade infantil tendo como amostra dois municípios: São Paulo e Guarulhos, sendo o último, representado pela região dos Pimentas. Segundo os autores, a região foi escolhida porque *tem 223.124 habitantes e se tornou um laboratório especial para estudos de vulnerabilidades sociais, violência urbana e, sobretudo, urbanização* (DE FREITAS e MECENA, 2012, p. 198).

Mesmo com o incentivo do governo quanto à presença de indústrias no local e projetos de modernização, os autores apontam que as zonas de ocupação informal e ruas sem nome (e que, por isso, não constam no mapa oficial da cidade) permanecem.

A universidade, por intermédio do projeto "Nascer e crescer em periferias metropolitanas", passou a conhecer os bairros e realidades daquela região e dar voz aos seus moradores. As opiniões deram conta de que as ruas da região promovem a

vulnerabilidade para as crianças e jovens por oferecer-lhes riscos quanto à sua integridade física, emocional e moral. Como a pesquisa foi feita dentro da escola, o baixo desempenho escolar dos alunos veio à tona, mas professores não o reconheceram como um fator relacionado ao ensino e à aprendizagem, e sim, à perda de seus alunos para a criminalidade e prostituição em uma região onde o narcotráfico encontra-se muito presente.

Somente na Região dos Pimentas, a rede de ensino municipal possui 30 escolas destinadas à educação de crianças até o 5º ano, sendo que, em 12 delas, há alunos nascidos na Bolívia. Não estão computados, nessa lista oficial, os descendentes de bolivianos ou estrangeiros, o que aumenta em número os alunos descendentes de bolivianos matriculados nos estabelecimentos de ensino do local.

Segue Tabela 13, com as doze escolas da região, nomeadas de A a Q, e os números de alunos estrangeiros (incluindo os bolivianos), em 2014.

**Tabela 13 -Escolas da região dos Pimentas por número de estrangeiros no Ensino Fundamental - 2014**

<b>Escola</b>	<b>Bairros</b>	<b>Nº alunos estrangeiros</b>	<b>Nº de alunos bolivianos</b>	<b>Total de alunos</b>
A	Vila Dinamarca	3	3	623
B	Vila Dinamarca	3	3	624
C	Cid. Parque Brasília	3	1	933
D	Parque Estela	1	1	459
E	Parque Estela	14	13	1098
F	Parque Estela	2	1	765
G	Parque Jandaia	5	4	807
H	Parque Jandaia	1	1	104
I	Jardim das Olivas	2	2	95
J	Jardim das Olivas	11	10	922
K	Jardim das Olivas	15	11	711
L	Itaim	19	13	817
M	Itaim	20	17	905
N	Jardim Centenário	6	6	605
O	Jardim Leblon	2	2	170
P	Vila Paraíso	3	1	693
Q	Vila Paraíso	2	2	633
<b>TOTAL</b>		<b>112</b>	<b>91</b>	<b>10.964</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos - 2014. Tabela elaborada pela autora.

A escola K foi a escolhida, porque entre os alunos nascidos na Bolívia e os descendentes, inclusive irmãos não nascidos naquele país, apresentavam número expressivo de alunos matriculados naquele ano na região dos Pimentas, totalizando vinte e nove crianças. Outro fator importante foi a escolha da direção escolar que já possuía histórico de flexibilidade para receber pesquisadores em sua escola.

Os dados da Tabela 13 permitiram verificar uma pequena parcela da população de alunos imigrantes bolivianos. Como esses dados foram coletados pela Divisão de Cadastro da Secretaria Municipal de Educação, o documento que caracteriza o estrangeiro é a certidão de nascimento. Assim, aqueles nascidos no Brasil, mas que são filhos de imigrantes bolivianos, não constam na lista oficial e, tampouco, na Tabela 13. Verificou-se que os imigrantes bolivianos e seus descendentes, quando comparados ao número total de alunos, são uma minoria no alunado da rede municipal de ensino de Guarulhos. O que aumenta a sua representatividade é o fato de saber como eles estão distribuídos em uma escola e turma.

A Escola K foi inaugurada em 2001. Para caracterizá-la usou-se as dimensões propostas por Nóvoa (1995), a saber: estrutura física, estrutura administrativa e estrutura social.

Estrutura física: É uma escola térrea, com uma entrada principal e nove salas de aula. Possui uma biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros para alunos e funcionários e um pequeno parque. Dados de 2014 apontavam um total de 225 alunos na Educação Infantil e 683 alunos no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), totalizando 908 educandos. É uma escola de três turnos, ou seja: matutino (das 7 às 11h), intermediário (das 11h às 15h) e vespertino (das 15h às 19h).

Estrutura Administrativa: A escola possui 65 funcionários. A equipe gestora é formada por um diretor, um vice-diretor e uma coordenadora pedagógica. Há 33 professores, sendo 27 regentes, 3 especialistas e 3 reabilitados<sup>5</sup>. Há, ainda, o profissional do Programa Educacional Especializado.

Estrutura Social: Desenvolve projetos com a participação da comunidade.

Seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>6</sup> foi 4,7 em 2009; 5,6 em 2011 e 5,6 em 2013. Essas médias são obtidas a partir da Prova Brasil<sup>7</sup>, para escolas

---

<sup>5</sup>Professor que tem sua capacidade de trabalho alterada por problemas de saúde.

<sup>6</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer



e municípios e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e país, realizados a cada dois anos (BRASIL. MEC. INEP, 2015) A meta é que as escolas alcancem 6.0 até 2022, média que corresponde aos países desenvolvidos.

O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional). A forma geral do Ideb é dada por:  $N_{ji}P_{ji}$ ; = IDEB<sub>ji</sub> em que:

$i$  = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;  
 $N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ . (BRASIL. INEP, 2015)

Antes de comentar a Tabela 14, é preciso lembrar que não há reprovação anual em uma escola regida por um sistema de ciclos e que os anos mostrados na referida Tabela compreendem o ciclo do 1º ao 5º ano, podendo haver reprovação (recuperação de ciclo, conforme é chamado na rede de ensino municipal de Guarulhos) no 5º ano. Essa é uma das razões pela qual a taxa de reprovação 0,7% no 5º Ano, em 2009; 3,2% no 5º Ano, em 2011 e 3,6% no 5º Ano, em 2013, aparecem. Verifica-se, ainda, a taxa de 0,8% de não aprovação no 1º Ano, em 2009 e 0,8% no 3º Ano, também em 2009. É considerado abandono o aluno que tiver 51 faltas consecutivas no ano letivo (200 dias).

---

metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, anualmente. (BRASIL. MEC. INEP, 2015)

<sup>7</sup>A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (BRASIL. MEC. INEP, 2015)

**Tabela 14. Indicador de rendimento da Escola K**

Anos	Taxa de aprovação					Indicador de rendimento
	1º	2º	3º	4º	5º	
<b>2009</b>	99,2	100,0	99,2	100,0	93,0	98,2%
<b>2011</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	96,8	99,3%
<b>2013</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	96,4	99,3%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos/Escolas

Já a Tabela 15 explicita a nota da Escola K, na Prova Brasil, aplicada aos alunos dos 5<sup>os</sup> anos. Ela é composta de questões de Matemática e Língua Portuguesa.

**Tabela 15-- Indicador de desempenho da Escola K**

Anos	Nota Prova Brasil		Nota média padronizada
	Matemática	Língua Portuguesa	
2009	194,35	172,43	4,8
2011	219,38	192,64	5,7
2013	212,01	197,27	5,6

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos/Escolas

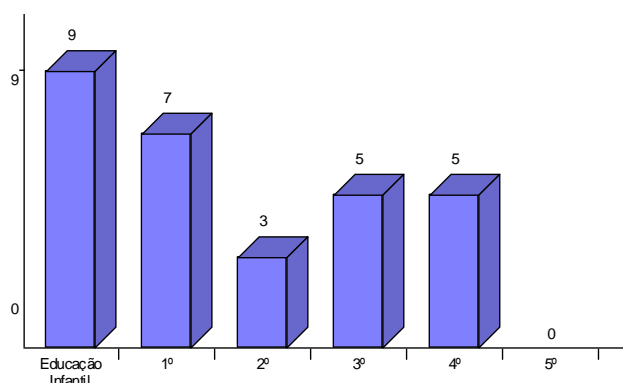
### 3.3.2 Caracterização dos alunos imigrantes da Escola K

De posse dos prontuários dos alunos, verifiquei quantas crianças nasceram na Bolívia ou eram descendentes de bolivianos, em qual ano elas nasceram, a nacionalidade da mãe e do pai, a cidade de origem da família, qual etapa do ensino básico frequentavam, em qual período estudavam e como se autodeclaravam quanto à raça.

Mesmo sabendo que na lista oficial da Secretaria Municipal de Educação havia onze alunos bolivianos na Escola K, encontrei nos prontuários vinte e nove alunos filhos de bolivianos, porém, nem sempre todos os irmãos de uma mesma família nasceram na Bolívia. Essas crianças, também, interessavam à pesquisa.

No Gráfico 1, observamos como estão distribuídos esses alunos na Escola K.

### Gráfico 1. Etapas do Ensino Básico por número de alunos bolivianos na Escola K - 2014



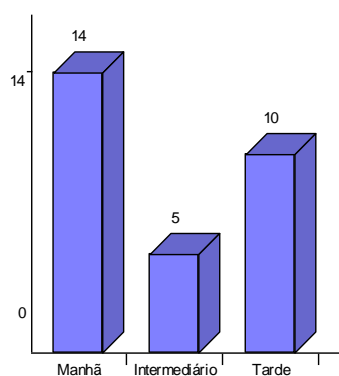
Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados coletados na escola K.

Verifiquei que, em 2014, havia um maior número de crianças na Educação Infantil, que na Escola K, compreendia a faixa etária de 4 a 11 meses de idade<sup>8</sup>. Havia, em ordem decrescente:

- ✓ 7 alunos no 1º ano;
- ✓ 5 alunos nos 3ºs e 4ºs anos e
- ✓ 3 alunos no 2º ano.

Eles estavam distribuídos em três períodos: manhã (das 7h às 11h), intermediário (das 11h às 15h) e tarde (das 15h às 19h). Havia maior número de crianças bolivianas matriculadas no período da manhã. Na Secretaria de Educação nem sempre é possível escolher o período de estudo; depende da demanda e do número de vagas. O Gráfico 2 apresenta essa distribuição na Escola K.

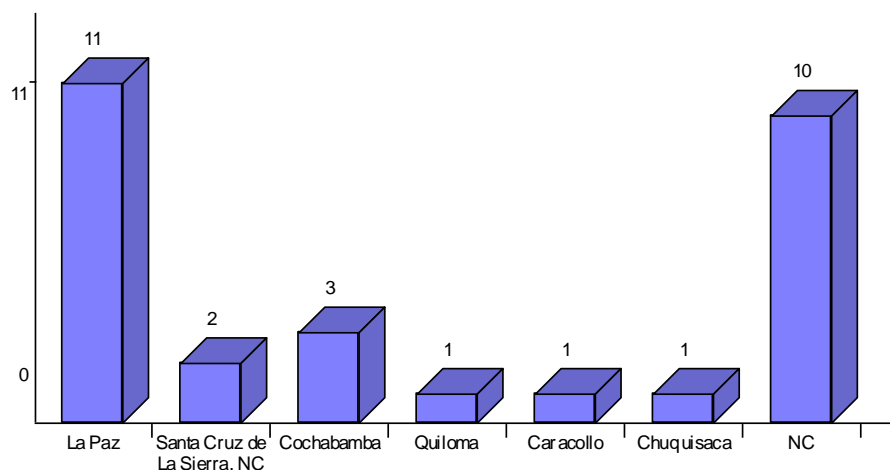
### Gráfico 2. Número de alunos bolivianos por etapa da Educação Básica na Escola K - 2014



<sup>8</sup>Algumas escolas da rede trabalham com crianças menores, como as creches, frequentadas por crianças entre 0 e três anos e 11 meses de idade, mas a Escola K não possui creche.

Essas famílias vieram de seis diferentes lugares da Bolívia, conforme Gráfico 3.

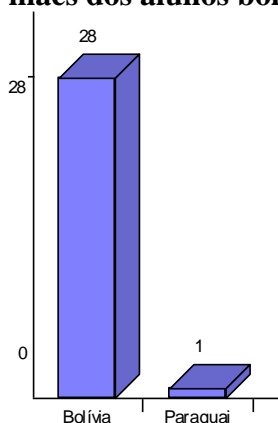
**Gráfico 3. Lugar de origem das famílias bolivianas da Escola K - 2014**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados coletados na escola K.

Durante a leitura dos prontuários, verifiquei que nem todos possuíam a documentação que permitiria ver o lugar de origem da família. É o caso dos dez prontuários de crianças com a abreviatura NC (Não Consta). Nos demais, La Paz é o lugar de origem do maior número de famílias de bolivianos da Escola K, seguido em ordem decrescente por: Cochabamba (3), Santa Cruz de la Sierra (2), Quiloma (1), Caracollo (1) e Chuquisaca (1). Ainda que venham da Bolívia, há pessoas da família, pai ou mãe, que podem ter outra nacionalidade, como mostra o Gráfico 4.

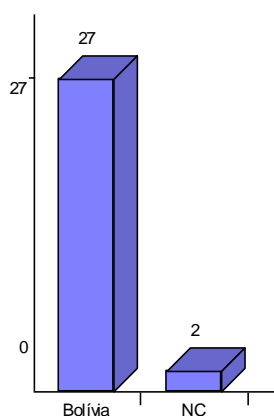
**Gráfico 4. Nacionalidade das mães dos alunos bolivianos da Escola K - 2014**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados coletados na escola K.

Dos vinte e nove alunos existentes naquela escola, uma mãe era de nacionalidade paraguaia. Tivemos, também, a oportunidade de conhecer um pai peruano em uma das entrevistas feitas, mas não havia documentação que comprovasse seu lugar de nascimento no prontuário da criança e, por isso, esse dado não apareceu. É o que podemos verificar no Gráfico 5.

**Gráfico 5. Nacionalidade dos pais dos alunos bolivianos da Escola K - 2014**



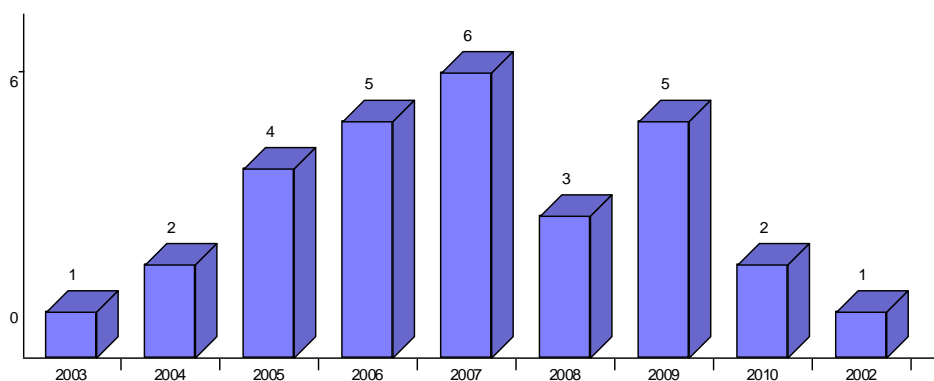
Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados coletados na escola K.

Não é possível, muitas das vezes, saber da nacionalidade dos pais das crianças, apenas, com a leitura de seus prontuários dada à falta de documentação.

No Gráfico 6 é possível estabelecer a idade da criança dado o ano de nascimento e a lista oficial de alunos por turma:

- ✓ um com 12 anos (4º ano);
- ✓ um com 11 anos (4º ano);
- ✓ dois com 10 anos (4º ano);
- ✓ quatro com 9 anos (3º ano);
- ✓ cinco com 8 anos (sendo duas no 3º ano e três no 2º ano);
- ✓ seis com 7 anos (estando uma no 2º ano e cinco no 1º);
- ✓ três com 6 anos (sendo uma no 1º ano e duas no Estágio II);
- ✓ cinco com 5 anos (uma no Estágio II e quatro no Estágio I);
- ✓ dois com 4 anos (Estágio I)

**Gráfico 6 - Número de alunos imigrantes da Escola K por ano de nascimento - 2014**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados coletados na escola K.

As crianças são distribuídas de acordo com a sua faixa etária obedecendo ao quadro elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Quando uma criança está fora de sua faixa etária, a escola pode reclassificá-la e, havendo as competências necessárias para a sua promoção e vaga naquele ano, a escola a remaneja para o ano equivalente à sua idade. Não há reprovação nas escolas municipais de Guarulhos e, muitas vezes, os casos que apresentam irregularidade quanto ao ano e faixa etária são provenientes de período sem estudo, reprovação em outros municípios, estados ou países. A supervisão escolar é chamada para avaliar cada caso.

### 3.3.3 A Escola B e a região de Bonsucesso

A região do Bonsucesso é uma das regiões mais antigas de Guarulhos. Dos 320 Km<sup>2</sup> do município, ela tem 71,2 Km<sup>2</sup> aproximadamente, distribuídos em 24 bairros. Sua economia é diversificada, havendo áreas industriais, agrícolas e comerciais. Estudos feitos por Oliveira *et al* (2010) sobre a região apontam problemas habitacionais, como os loteamentos irregulares ou clandestinos. No começo da década de 1940, houve grande fluxo de migrantes nordestinos à Guarulhos, principalmente, por causa da construção da Base Aérea de Cumbica. Outro fator foi o loteamento de uma fazenda (Fazendo de Bonsucesso) por uma empresa, na década de 1950. A expansão das indústrias em Bonsucesso trouxe muitos operários e a sua organização quanto classe operária. Na década de 1970, houve grande movimentação contra a construção do

Aeroporto Internacional de Guarulhos, localizado na região e inaugurado em 1979. Muitas residências localizam-se próximas ao aeroporto e o desconforto com o ruído é intenso. Há escolas, também, próximas ao aeroporto. Em sua pesquisa sobre a região, Oliveira *et al* (2010) fornecem alguns dados, como segue:

**Quadro 2. Dados gerais da região de Bonsucesso**

<b>Dados gerais da região de Bonsucesso</b>	
<b>População estimada</b>	135.414 habitantes
<b>Renda</b>	
Número total de responsáveis pela renda por domicílio.	28.784 habitantes
Número de responsáveis pela renda por domicílio com renda.	24.774 habitantes
Número de responsáveis pela renda por domicílio sem renda.	4.010 habitantes
Até 3 salários mínimos	11.876 habitantes
3 a 5 salários mínimos	6.348 habitantes
5 a 10 salários mínimos	5.152 habitantes
10 a 15 salários mínimos	837 habitantes
15 a 20 salários mínimos	370 habitantes
20 salários mínimos	191 habitantes
<b>Nível de instrução</b>	
Sem instrução ou menos de um ano	2.608 habitantes
Com anos de estudo não determinado	40 habitantes
1 a 4 anos de estudo	10.428 habitantes
5 a 8 anos de estudo	9.641 habitantes
9 a 11 anos de estudo	5.139 habitantes
12 a 16 anos de idade	869 habitantes
17 ou mais anos	59 habitantes
<b>Principais atividades econômicas</b>	
Industrial e agricultura	
Estabelecimento de saúde	11 unidades
Estabelecimentos de Educação	21 escolas municipais e 11 estaduais

Fonte: OLIVEIRA *et al.* Revelando a história de Bonsucesso e Região. Noovha América, 2010, p. 19.

Na Tabela 16 estão elencadas as escolas que possuem alunos do 1º ao 5º ano, na região do Bonsucesso. A partir da lista oficial de maio de 2015, foi possível elaborar a referida tabela e verificar quantos alunos bolivianos estavam matriculados. O número de alunos considerados bolivianos é maior nas escolas, uma vez que, como já citado anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação tem como critério, apenas, a certidão de nascimento.

**Tabela 16. Escolas da região do Bonsucesso por número de estrangeiros no Ensino Fundamental - 2015**

Escola	Bairros	Nº alunos estrangeiros	Nº de alunos bolivianos	Total de alunos
A	Ponte Alta	2	2	1276
B	Morro das Cobras	19	19	792
C	Ponte Alta	3	3	1181
D	Ponte Alta	-	-	857
E	Ponte Alta	4	4	993
F	Vila Carmela	7	7	1025
G	Vila Carmela	10	9	1521
H	Vila N. B. Sucesso	-	-	109
I	Vila N. B. Sucesso	-	-	924
J	Jardim Álamo	1	-	882
K	Jardim Triunfo	11	9	413
L	Jardim Pres. Dutra	-	-	746
M	Jardim Pres. Dutra	-	-	896
N	Jardim Fátima	3	1	252
O	Cumbica	2	-	616
TOTAL				12.483

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados na lista oficial fornecida pela Secretaria Municipal de Educação em 05/2014.

A Escola B foi escolhida por ter boa representatividade no número de matrículas de alunos imigrantes bolivianos e filhos de bolivianos nascidos no Brasil (estes não representados na Tabela 16).

A unidade escolar foi inaugurada em 2001. Assim como a primeira escola desta pesquisa, a Escola B foi caracterizada nas três dimensões propostas por Nóvoa (1995), a saber:

a) Estrutura física - Possui água filtrada, água da rede pública, energia elétrica, saneamento básico, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e telefonia, dezessete salas de aula destinadas às turmas da Educação Infantil (258 alunos) e Ensino Fundamental (564), sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, sala de leitura, parque infantil, despensa, almoxarifado e lavanderia.

b) Estrutura administrativa - Um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico, um assistente de gestão e 27 professores.

c) Estrutura Social - A escola promove a Festa da Família, a Festa da primavera, reunião entre pais e professores e palestras relacionadas à temática saúde, juntamente com representantes da Unidade Básica de Saúde (UBS).

Na tabela 17, seguem as taxas de 2009 a 2011 sobre a aprovação dos alunos e o indicador de rendimento. Observa-se que, somente no 5º ano, a taxa de aprovação é



menor, o que coincide com o final do Ciclo I, na época. O mesmo não acontece em 2013, quando a taxa de aprovação é de 100%.

**Tabela 17 - Indicador de rendimento da Escola B**

Anos	Taxa de aprovação					Indicador de rendimento
	1º	2º	3º	4º	5º	
<b>2009</b>	100,0	100,0	99,1	100,0	81,3	95,4 %
<b>2011</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	98,8	98,8 %
<b>2013</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100 %

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - 2014

Na Tabela 18 é possível verificar o aumento da nota média padronizada entre 2009 e 2013. Observa-se, ainda, aumento progressivo em Língua Portuguesa. A prova Brasil é aplicada aos 5<sup>os</sup> anos.

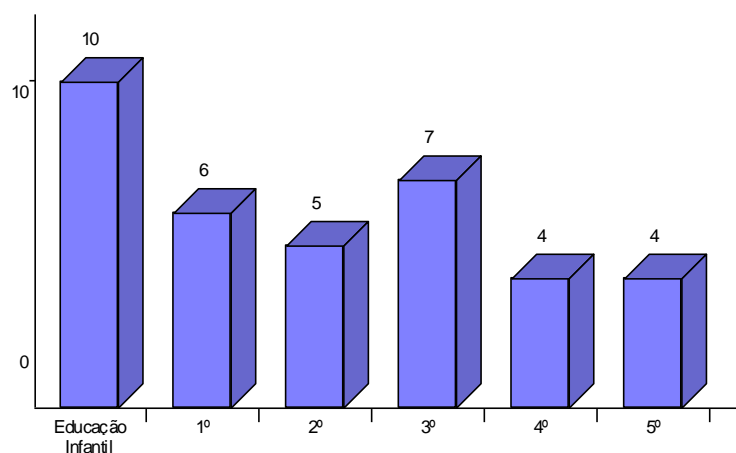
**Tabela 18 - Indicador de desempenho da Escola B**

Anos	Nota Prova Brasil		Nota média padronizada
	Matemática	Língua Portuguesa	
2009	174,68	147,69	4
2011	211,52	188,84	5,4
2013	207,57	192,07	5,4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - 2014

De posse dos prontuários dos alunos da Escola B foi possível verificar o número de alunos distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), conforme Gráfico 7. Observa-se maior número de crianças na Educação Infantil e distribuição aproximada entre os anos seguintes. Os dados apresentados no Gráfico 7 podem ter sido alterados no decorrer do ano devido à rotatividade existente entre os bolivianos entre uma escola e outra ou entre idas e vindas da Bolívia.

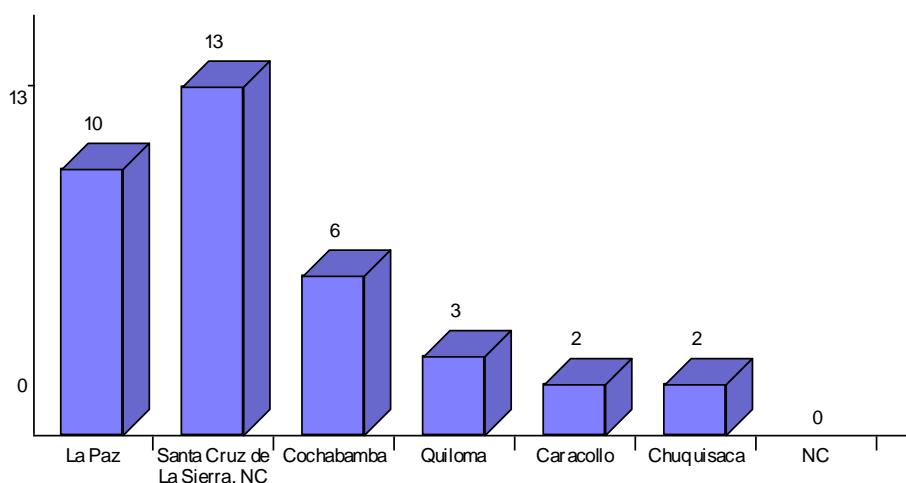
**Gráfico 7. Etapas do Ensino Básico por número de alunos bolivianos na Escola B - 2015**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Escola B

No Gráfico 8 é possível verificar a cidade de origem da família dos alunos matriculados na Escola B. Observa-se que Santa Cruz de la Sierra e La Paz são as cidades com maior representatividade no Quadro 8.

**Gráfico 8. Número de alunos por cidade de origem da Escola B - em 2015**

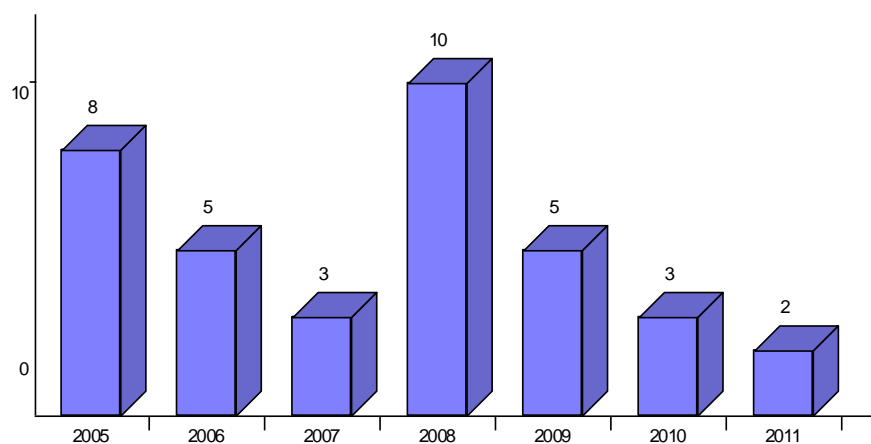


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Escola B

Para a Escola B, ao contrário da Escola K, não há pais de alunos nascidos em outro país que não seja a Bolívia.

No Gráfico 9, seguem os dados coletados no prontuário das crianças quanto ao seu ano de nascimento.

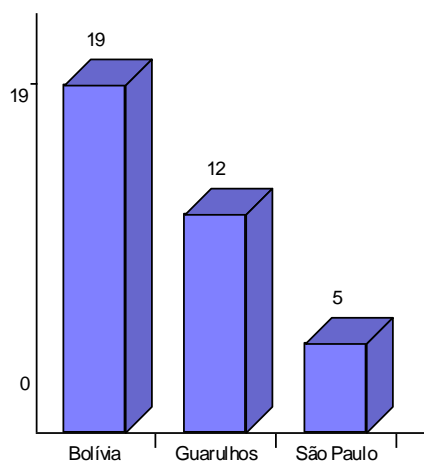
**Gráfico 9. Número de alunos bolivianos por ano de nascimento - Escola B - 2015**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Escola B

No Gráfico 10 verifica-se o local de nascimento dos alunos bolivianos e dos considerados bolivianos nesta pesquisa (nascidos em Guarulhos e São Paulo, porém, filhos de pais nascidos na Bolívia).

**Gráfico 10. Número de alunos bolivianos por lugar de nascimento do aluno - Escola B - 2015**

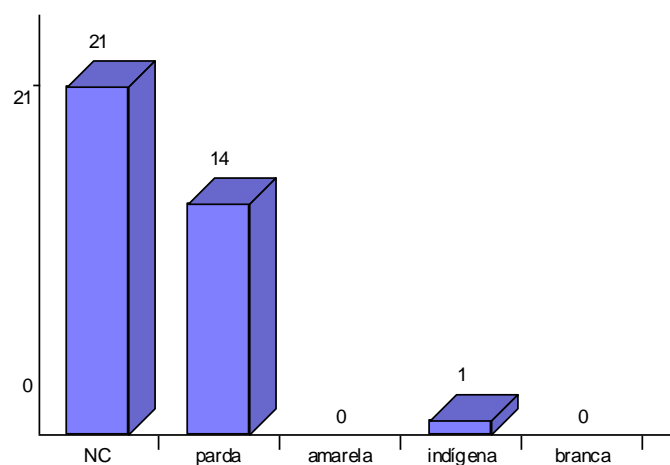


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Escola B

Na ficha de matrícula dos alunos, os pais assinalam (não obrigatoriamente), mas para efeito de Censo, a autodeclaração de raça. A sigla NC (Não Consta) corresponde

àqueles pais que não assinalaram a raça que pertencem. Assim como na Escola K, os imigrantes bolivianos se autodeclararam pardos (mestiços de brancos e negros).

**Gráfico 11. Número de alunos por autodeclaração de raça Escola B - 2015**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Escola B

Os dados apresentados caracterizam os alunos bolivianos quanto aos dados existentes em seu prontuário. Aqueles que são transferidos de alguma unidade escolar da Bolívia podem apresentar histórico escolar ou serem reclassificados aqui no Brasil. Aqueles que o apresentam, seguem sua vida escolar com base na equivalência de anos estudados anteriormente em seu país de origem. A faixa etária é, também, um dos critérios para a reclassificação.

No próximo capítulo, serão apresentadas as entrevistas com gestores, professores e pais de alunos, assim como algumas cenas de sala de aula com a finalidade de compor o cenário de algumas práticas docentes utilizadas junto às crianças imigrantes em fase de alfabetização.

## **CAPÍTULO IV**

### **ESCOLARIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS**

O capítulo IV está dividido em duas partes. Na primeira, é apresentado o Quadro de Saberes Necessários - QSN (a proposta curricular elaborada por diretores, coordenadores e professores da Secretaria Municipal da Educação e que traduz a concepção de ensino e de aprendizagem da rede). Em seguida, comenta-se sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa federal adotado pelo município para, também, contribuir à formação de professores alfabetizadores. O Quadro Saberes Necessários e o PNAIC caminham, conjuntamente, para que os professores se apropriem da concepção, não apenas de ensino e aprendizagem, mas de educação, proposta pela rede municipal de Guarulhos.

Ainda que haja, em formação docente, o discurso da importância dos professores se apropriarem da concepção da rede, sabe-se que eles trazem consigo diferentes formas de ler a realidade (a de sua escola, de sua função e a de seus alunos). Assim sendo, na segunda parte deste capítulo, são apresentados os depoimentos de gestores e professores das duas escolas onde a pesquisa foi realizada.

#### **4.1 A alfabetização no município de Guarulhos**

A rede municipal de Guarulhos iniciou-se na década de 1970, apenas na Educação Infantil. A primeira escola destinada ao Ensino Fundamental data de 1997. Nos últimos dezoito anos, o número de escolas, alunos e funcionários aumentou significativamente. Se no ano 2000 a rede contava com 24.000 alunos, em 2015 eram 96.720 alunos distribuídos em 139 escolas e 54 escolas conveniadas, sendo 41.453 na Educação Infantil e 55.267 no Ensino Fundamental.

Com o aumento da rede, os educadores sentiram a necessidade de uma proposta curricular que compusesse o Projeto Político Pedagógico da Secretaria da Educação e, em 17 de junho de 2009, eles se reuniram para discutir a seguinte questão: Quais seriam os saberes necessários para formar os alunos que desejamos? Já sabiam de antemão que buscavam o suporte para a formação de um sujeito autônomo, crítico, solidário e criativo. A necessidade das discussões deu margem a vários encontros e novas questões, como: O que ensinar? O que aprender? Quem são nossos alunos? Como aprendem? Como se desenvolvem? Para começar essa discussão, educadores se basearam, primeiramente, em um princípio: a educação é um direito de todos e, como já

sabemos, garantido por lei. A questão, agora, se desdobraria para: Como fazer para que "todos" tenham o mesmo direito, além do acesso, sabendo que há diferentes realidades e que muitas delas minimizam as condições e possibilidades de sucesso escolar?

Houve um consenso entre os educadores de que a nova proposta curricular da rede deveria elaborar os saberes necessários à educação em uma perspectiva de inclusão escolar e, para isso, reconhecer que há diferenças entre as pessoas em diferentes aspectos foi o primeiro passo.

O Quadro Saberes Necessários é um dos componentes do Projeto Político Pedagógico da rede de ensino municipal. A sistematização do processo de alfabetização ocorre entre o 1º e 5º ano e a proposta curricular elaborada pelos educadores da rede prevê que

(...) a fala é um aspecto vital, o exercício da oralidade em situações que envolvam rodas de conversa, histórias de vida da família, do bairro, do grupo de amigos em gêneros textuais como parlendas, trava-línguas etc., respeito às falas regionais, trazem para a escola as características próprias das regiões em que muitos dos educandos ou de seus pais nasceram e se criaram. O ensino da língua padrão é essencial, porém, precisa valorizar a presença dos dialetos regionais, de modo que o ensino da leitura e da escrita deve apresentar sentido para o educando, a partir de sua realidade mais próxima e ampliando-se sempre. (GUARULHOS, Quadro Saberes Necessários, 2010, p. 53)

Afirma, ainda, que

(...) o ensino da língua padrão é essencial, porém, precisa valorizar a presença dos dialetos regionais, de modo que os ensinamentos da leitura e da escrita devem apresentar sentido para o educando, a partir de sua realidade mais próxima e ampliando-se sempre na interação social e na criação de vínculos entre o educando e os outros sujeitos do processo ensino-aprendizagem. (Idem)

Uma das premissas do Quadro Saberes Necessários é de que a alfabetização deve partir da leitura de mundo e que esta deve preceder a leitura da palavra. Tanto a leitura quanto a escrita devem estar inseridas em um contexto histórico-cultural. A ideia central é a de que o educando saiba estabelecer a relação da escrita e da leitura com sua prática social. Para isso, o professor precisa ter consciência de que é imprescindível partir do conhecimento prévio do aluno a fim de desenvolver suas potencialidades.

Para esta pesquisa, considerou-se o eixo que trata, especificamente: (1) da compreensão e valorização da cultura escrita; (2) da apropriação do sistema de escrita; (3) da leitura; (4) da produção escrita e (5) da oralidade. Seguem os saberes provenientes de cada um deles:

1) Quanto à compreensão e valorização da cultura escrita:

- ✓ Identificar os diversos gêneros e portadores textuais e sua importância social;
- ✓ Reconhecer e valorizar a escrita, a fala e/ ou Libras como função social;
- ✓ Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade;
- ✓ Saber usar objetos da escrita presentes na cultura;
- ✓ Desenvolver capacidades específicas para escrever (rasgar, amassar, recortar, modelar);
- ✓ Compreender as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (signos, logos, símbolos);
- ✓ Valorizar a língua portuguesa, línguas estrangeiras e libras como veículo de comunicação e expressão das diferentes culturas;
- ✓ Ser capaz de identificar e analisar, criticamente, os usos da língua como instrumentos de divulgação de valores, raça, etnia, gênero, crença e classe social;
- ✓ Identificar os países africanos e outros de língua portuguesa que fazem parte de um mesmo grupo linguístico. (GUARULHOS, Quadro Saberes Necessários, 2010, p. 58)

2) Quanto à apropriação do sistema de escrita:

- ✓ Identificar e reconhecer o alfabeto, bem como as representações das letras (vogais e consoantes, letra maiúscula e minúscula, letra cursiva e de imprensa);
- ✓ Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa;
- ✓ Escrever o nome próprio e utilizá-lo como referência para a escrita;
- ✓ Utilizar a leitura no processo de escrita reconhecendo as palavras em todas as suas formas e significados (utilizando diferentes tipos de letra);
- ✓ Respeitar a produção própria e alheia;
- ✓ Identificar relação grafema/fonema com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora;
- ✓ Reconhecer unidades sonoras ( sílabas, rimas, iniciais, mediais e terminações de palavras);
- ✓ Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;
- ✓ Apropriar-se do sistema alfabético de escrita, mesmo que ainda não domine a ortografia plenamente;
- ✓ Escrever de forma convencional, gradativamente;
- ✓ Conhecer as regularidades e irregularidades da escrita;
- ✓ Compreender e dominar a função da segmentação dos espaços em branco e dos sinais de pontuação. (Idem)

### 3) Quanto à leitura:

- ✓ Utilizar, nas produções, palavras usadas no cotidiano;
- ✓ Ler palavras formadas por sílabas simples, compostas, bem como palavras mais complexas na apropriação da leitura;
- ✓ Apreciar a leitura de diversos suportes textuais: livros, revistas, jornais, etc.. (mesmo que ainda não domine a leitura);
- ✓ Apreciar a leitura de histórias realizada pelo educador, vivenciando emoções, estabelecendo identificações, exercitando a fantasia e a imaginação;
- ✓ Modificar pela fala o início, o meio e/ou final de um texto e analisar as implicações dessas modificações;
- ✓ Reconhecer o suporte textual como estratégia de antecipação da leitura;
- ✓ Construir o conhecimento da leitura de vários gêneros textuais (utilizando parlendas, adivinhas, poemas, quadrinhos, etc.);
- ✓ Ler outras linguagens e/ou libras (ilustrações, gestos, expressões faciais, obras de arte);
- ✓ Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- ✓ Escolher suas leituras a partir de diversos suportes textuais: revistas, jornais, etc.(de forma que possa levá-los para casa, propiciando momentos de leitura junto aos seus familiares);
- ✓ Ter domínio da leitura oral, individual e coletiva;
- ✓ Inferir, a partir de elementos presentes, no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado;
- ✓ Identificar princípio, meio e fim de diferentes tipos de texto;
- ✓ Relacionar o significado da palavra no dicionário e o sentido que ela adquire, quando contextualizada;
- ✓ Compreender a leitura como fonte de informação, de entretenimento, de prazer e de construção do conhecimento;
- ✓ Localizar dados contidos no texto;
- ✓ Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler as entrelinhas, ampliando a compreensão;
- ✓ Construir compreensão global do texto lido unificando e inter-relacionando informações implícitas e explícitas;
- ✓ Avaliar ética e efetivamente o texto, fazendo extrapolações;
- ✓ Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura;
- ✓ Ler, compreender, interpretar, diferenciar e apreciar os diversos tipos de textos;
- ✓ Ler com fluência e entonação;
- ✓ Reconhecer as diversas possibilidades estéticas da linguagem;
- ✓ Utilizar a biblioteca e os instrumentos tecnológicos em busca de informações e consultas.(Ibidem, p. 59)

### 4) Quanto à produção escrita:

- ✓ Familiarizar-se com a escrita por meio de várias formas de registro (individual, coletivo, espontâneo, desenhos, imagens, etc.);
- ✓ Reescrever textos modificando o início, o meio e o final, analisando as implicações dessas modificações;
- ✓ Escrever textos preocupando-se com a estrutura, escolhendo palavras, expressões idiomáticas e utilizando convenções da escrita;



- ✓ Produzir textos com coerência, coesão, adequados aos seus interlocutores, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- ✓ Escrever diferentes gêneros textuais considerando o leitor, função social, características, estrutura e organização;
- ✓ Construir o conhecimento da estrutura de vários gêneros textuais;
- ✓ Estabelecer relações entre textos literários e textos em outras linguagens;
- ✓ Ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, fazer roteiros, resumos, índices e esquemas;
- ✓ Relacionar o significado da palavra no dicionário com o sentido que ela adquire quando contextualizada em sua produção textual;
- ✓ Produzir na escrita as diversas potencialidades da estética da linguagem;
- ✓ Revisar textos individual e coletivamente, do ponto de vista da forma, incluindo ortografia, pontuação, léxico e sintaxe (com ou sem ajuda do educador ou em parceria com os colegas);
- ✓ Conhecer e compreender conceitos gramaticais e sua utilização em diferentes conceitos de escrita, principalmente em suas produções;
- ✓ Apropriar-se das novas regras ortográficas estabelecidas pelo Novo Acordo Ortográfico (2009);
- ✓ Reconhecer a importância do uso de novas tecnologias para a comunicação e interação no mundo atual. (Ibidem, p. 60)

#### 5) Quanto à oralidade:

- ✓ Reconhecer e valorizar a fala como função social;
- ✓ Ampliar, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais, escritos e virtuais;
- ✓ Participar de diversas situações de intercâmbio social, nos quais possa contar suas vivências, ouvi-las de outros, elaborar e responder perguntas, argumentar, dialogar, transmitir recados, recontar histórias, etc.;
- ✓ Distinguir fala de personagem, do enunciado e do narrador, para compreender alguns de seus usos;
- ✓ Empregar a linguagem formal em diversas situações sociais;
- ✓ Expor assuntos pesquisados, apoiando-se em ilustração ou em pequeno esquema;
- ✓ Conhecer, reconhecer e respeitar as variantes linguísticas existentes nas diferentes regiões do Brasil;
- ✓ Compreender as influências linguísticas de outros países e de povos indígenas na construção de nossa língua. (Ibidem, p.61)

Não há saberes elencados por ano (1º ao 5º) no Quadro de Saberes Necessários (QSN). Os professores de cada escola escolhem os saberes a serem trabalhados por turma. Após a escolha deles, os professores e seus pares criam as estratégias didáticas que possibilitam ao aluno apropriar-se deles no decorrer do processo.

## 4.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que tem como objetivo a formação de professores alfabetizadores e o compromisso de alfabetizar crianças até os oito anos de idade ou até o 3º ano, teve como inspiração um programa da cidade de Sobral - Ceará, chamado PAIC (Programa pela Alfabetização na Idade Certa).

O PAIC surgiu da constatação de que apenas 15% dos alunos do 2º ano do Ceará liam e compreendiam um pequeno texto e 42% conseguiam produzir textos simples (longe de serem considerados textos ortográficos). Constatou-se, ainda, em 2002, que os professores que alfabetizavam não possuíam metodologia adequada para ensinar. Com base nesses dados, o PAIC instituiu cinco eixos: a gestão da educação municipal, a avaliação externa, a alfabetização, a educação infantil, a literatura infantil e a formação do leitor.

Desde então, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem crescido no estado do Ceará, sendo o primeiro estado do nordeste a apresentar melhores notas, conforme Quadro 3.

**Quadro 3 - Nota do IDEB por unidade federativa brasileira até a 8ª colocação - 2005 a 2013**

Posição (2013)	Unidade Federativa	Região Geográfica	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013
1º	Minas Gerais	Sudeste	4,7	4,7	5,6	5,9	6,1
1º	São Paulo	Sudeste	4,7	5,0	5,5	5,6	6,1
2º	Santa Catarina	Sul	4,4	4,9	5,2	5,8	6,0
3º	Paraná	Sul	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9
3º	Distrito Federal	Centro-Oeste	4,8	5,0	5,6	5,7	5,9
4º	Goiás	Centro-Oeste	4,1	4,3	4,9	5,3	5,7
5º	Rio Grande do Sul	Sul	4,3	4,6	4,9	5,1	5,6
6º	Espírito Santo	Sudeste	4,2	4,6	5,1	5,2	5,4
7º	Mato Grosso	Centro-Oeste	3,6	4,4	4,9	5,1	5,3
8º	Rondônia	Norte		4,0	4,3	4,7	5,2
8º	Rio de Janeiro	Sudeste	4,3	4,4	4,7	5,1	5,2
8º	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	3,6	4,3	4,6	5,1	5,2
8º	Ceará	Nordeste	3,2	3,8	4,4	4,9	5,2

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no INEP (BRASIL. INEP, 2015).

Os municípios e estados possuem autonomia para ter programas destinados à alfabetização de seus alunos não sendo obrigados a aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Apesar dessa não obrigatoriedade, criado em 2012, o referido programa já conta com a adesão de 5.421 municípios brasileiros, estando estes distribuídos em todos os estados do país e atendendo à soma de sete milhões de estudantes entre 1º e 3º anos (Ciclo I), em 108 mil escolas.

O Programa possui quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização, a saber:

1. A formação continuada acontece presencialmente durante dois anos, com duração de duzentas horas anuais. O material de capacitação conta com a colaboração de onze universidades parceiras;

2. Os materiais didáticos e pedagógicos são livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio, entre outros;

3. O processo de avaliação é acompanhado pelo poder público e pelas escolas;

4. A gestão, controle social e mobilização formam um sistema de monitoramento com o intuito de assegurar a implementação das etapas que envolvem o Programa.

Uma das formas de acompanhamento é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) aplicada aos alunos do 3º ano e a Provinha Brasil, aplicada aos alunos do 2º ano, no início e no final do ano letivo. A ANA é uma prova censitária (todas as escolas e alunos são avaliados) e a Provinha Brasil é uma prova por amostra.

A primeira formação, dada aos professores da rede municipal de Guarulhos que se inscreveram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), aconteceu em maio de 2013. Juntamente com a proposta pedagógica elaborada pela rede municipal, nomeada Quadro de Saberes Necessários (QSN,2009), o PNAIC compõe a concepção da rede: voltada à formação global do aluno, em um sistema por ciclos e com uma proposta sociointeracionista.

No Quadro 4, é possível situar, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como está o município de Guarulhos em relação ao município de São Paulo e, também, como estão as Escolas K e B, escolhidas para esta pesquisa, em relação aos índices apresentados em seu município.

**Quadro 4 - Notas do IDEB das Escolas K e B em comparação com os municípios de São Paulo e Guarulhos - 2005 a 2013**

Municípios/ Escolas K e B	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013
<b>São Paulo/ Rede municipal</b>	4,1	4,3	4,7	4,9	*
<b>São Paulo/ Rede estadual</b>	4,6	4,6	5,2	5,3	5,6
<b>Guarulhos/ Rede municipal</b>	4,2	4,5	4,8	5,4	5,6
<b>Guarulhos/ Rede estadual</b>	4,3	4,4	5,0	5,4	5,7
<b>Escola K</b>	4,0	4,5	4,7	5,6	5,6
<b>Escola B</b>	4,0	3,9	3,8	5,4	5,4

\*Solicitação de não divulgação conforme Portaria INEP nº 304 de 24 de junho de 2013.  
Fonte: Tabela feita pela autora com base nos dados apresentados pelo INEP.

Não é possível estabelecer se houve avanço no desempenho dos alunos no ano de 2013 devido à formação de professores no PNAIC. Os docentes que se inscreveram estavam, ainda, em formação. Entretanto, é possível verificar que na rede municipal de Guarulhos as médias desde 2005 apresentam evolução. As escolas que apresentam alunos imigrantes bolivianos estão, também, com o aumento de suas médias. Vale ressaltar que mais do que os números possam dizer, é importante se ter em mente o que o referido Programa, que tem mobilizado cada vez mais os municípios e estados, incluindo a rede municipal de Guarulhos, pensa ser uma criança alfabetizada. Para o Ministério da Educação e Cultura

(...) estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. a criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL. SEB.PNAIC,2015, p. 17)

A rede de ensino municipal de Guarulhos construiu seu próprio instrumento de avaliação entre 2010 e 2011: o Registro-Síntese do Processo Avaliativo.

O Registro-Síntese é um instrumento que o educador e a equipe escolar utilizam para sistematizar o aprendizado e o desenvolvimento do educando em seu percurso escolar. Além de ser um material de síntese das avaliações realizadas, é um instrumento diagnóstico, contribuindo para a reorientação das práticas pedagógicas. Desse modo, ele se constitui como referência para o pensamento acerca do que é necessário fazer para que o educando possa se desenvolver de maneira plena. (GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 15)

O Registro-Síntese está dividido por ciclos, a saber: Educação Infantil (0-3 anos), Educação Infantil (4-5 anos), Ensino Fundamental (6-10 anos) e outro destinado à Educação de Jovens e Adultos.

Para avaliar seus alunos, o registro das atividades que eles produzem é muito importante. O professor é orientado a fazer, por exemplo, um portfólio para cada criança, não sendo este obrigatório.

O Registro-Síntese do Ensino Fundamental (ver Anexo V) é um só, ou seja, é possível acompanhar a trajetória da criança pelo mesmo documento, uma vez que há colunas para cada ano (1º ao 5º).

Há cinco finalidades, a saber:

1. Utilizar as diferentes linguagens (tecnológica, artística e corporal) como meio para expressar e comunicar ideias, entender, interpretar e usufruir das produções da cultura;

2. Utilizar a língua portuguesa para compreender e produzir gêneros orais e escritos, atendendo a diferentes intenções e contextos de comunicação;

3. Compreender a cidadania como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais bem como conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e mundial, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, sexo, etnia ou outras características individuais e sociais, adotando atitudes de participação, solidariedade e cooperação na construção progressiva da identidade pessoal e nacional e do sentimento de pertencimento ao país;

4. Desenvolver o autoconhecimento e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social. Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva;

5. Utilizar a matemática para desenvolver habilidades de resolver problemas, lidar com informações numéricas, fazer inferências, agir de forma crítica e independente e perceber o seu uso social.

Para cada uma das finalidades, há saberes que, se forem escolhidos pela equipe pedagógica para serem trabalhados naquele ano, serão avaliados quanto à apropriação desses saberes pelo aluno. Para registrar o processo em que o aluno se encontra, o professor utiliza legendas, a saber:

#### **Quadro 5 - Registro do processo avaliativo por legendas**

<b>LEGENDA</b>		
<b>IP</b>	<b>Início do processo</b>	Tem uma ideia do saber, informações e/ou notícias sobre ele.
<b>ES</b>	<b>Entende o saber</b>	Identifica o saber e interage com ele: determina as características e apresenta dados.
<b>AS</b>	<b>Apropria-se do saber</b>	Usa o conhecimento em seu cotidiano e o aplica quando necessário, julgando-o e avaliando-o; dispõe do saber para agir no mundo.
<b>NT</b>	<b>Não trabalhado</b>	Indica que tal saber, ainda, não foi definido para trabalho em sala de aula em determinado período.

Fonte: Registro-Síntese - Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos - 2012

O registro é preenchido pelo professor semestralmente e levado ao conhecimento dos pais em reunião com os professores. Os registros-síntese devem ficar na escola, no prontuário da criança.

#### **4.3 A gestora da escola K e sua percepção sobre a região e os imigrantes bolivianos**

A diretora escolar cursou o magistério na cidade de São Paulo, onde era bolsista integral, depois de ter feito uma prova e ter se saído muito bem. O magistério não era a sua primeira opção de carreira, mas foi nela que permaneceu.

*Eu queria fazer escola técnica, a Escola Federal de São Paulo. Minha mãe achava perigoso, eu era pequenininha, magrinha, miudinha e aí eu acabei indo para o magistério.*

Casou-se, teve filhos e, somente depois, prestou concurso para a rede de ensino estadual onde ingressou como professora efetiva. Tentou fazer a universidade naquela época, mas precisou trancar a matrícula, porque era muito longe da sua casa. Foi para outra universidade, onde cursou Pedagogia. Acumulou dois cargos por oito anos, como professora e diretora de escola. Está na rede municipal de Guarulhos há quatorze anos.

*Fui professora por oito anos. Trabalhei concomitantemente como diretora e professora. Daí, quando eu entrei na rede de Guarulhos, eu parei de acumular, porque não tinha como. Nós trabalhávamos das 8h às 17h. Então, não tinha como acumular cargo.*

Os diretores da rede escolhem sua sede de acordo com a pontuação que possuem. No caso da gestora da Escola K, ela disse ter escolhido essa escola pelo Diário Oficial<sup>9</sup>.

*Eu lembro a data: 30 de março de 2001. Eu peguei o Diário oficial e estava lá. Daí eu disse. Vou atrás dessa escola. Quando eu cheguei aqui eu disse pra todo mundo que ia me aposentar aqui. Eu estou aqui desde 2003. Ela foi inaugurada em 2001, mas não me deixaram vir logo pra cá.*

Ela relembra os primeiros anos e a crescente urbanização irregular, o que acarretou alta demanda de crianças dentro de um contexto de baixa infraestrutura do bairro. Um deles é que o número de escolas não conseguia atender a todos.

*Havia uma demanda muito grande. Eu não tinha aqui sala com menos de trinta e oito alunos. Até 2003, ou seja, 2001, 2002 e 2003, a escola era uma escola vazia e destinada, exclusivamente, à Educação infantil. Então, colocávamos em média trinta e cinco crianças por sala e não tínhamos como atender mais do que essa capacidade. Em 2003, foi feita uma consulta popular e os pais optaram que essa escola deveria ser do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), porque eles se locomoviam para muito longe para conseguir as vagas. Havia somente umas duas escolas, mas nenhuma nessa região. Então, até 2005, passamos por salas com número grande de alunos.*

Essa locomoção é, ainda, uma preocupação para pais e Estado. O sistema informatizado procura colocar a criança em uma escola que esteja perto de sua casa. Os

---

<sup>9</sup> O Diário oficial é um jornal mantido e criado pelo governo para publicar atos oficiais da administração pública. Existe em âmbitos federal, estadual e municipal.

alunos que necessitam de transporte escolar gratuito precisam comprovar que o seu endereço de residência seja superior a 2 Km da escola, pois caso contrário, não possuem esse direito. É comum, também, na Secretaria da Educação, recebermos pais de alunos que necessitam de transporte, porque não têm como buscar a criança ou levar.

*De 2003 até 2008, nós trabalhávamos com seis, sete veículos de transporte gratuito. Nós tínhamos sete vans. Cada uma transportando trinta crianças. Então, tínhamos duzentas e dez crianças, em média, por período, vindos de outros bairros. Nós tínhamos seiscentas inscrições na Educação Infantil. Havia muita criança fora da escola.*

A diretora contou que muitos moradores foram retirados de área de risco e colocados na região dos Pimentas. Naquela época, já era possível encontrar, ainda que em número menor, imigrantes bolivianos na região. Acredita que a partir de 2004, o fluxo começou a ficar maior, entretanto, acha que o maior volume nos dias de hoje é de alunos que moram no Brasil e fixam residência. Mesmo assim, há um número grande de imigrantes que se deslocam, frequentemente, com suas famílias para a Bolívia e pedem que a vaga de seu filho na escola fique reservada, o que nem sempre é possível fazer.

*Eu colocaria assim: em média, a gente tem umas cinco viagens de crianças bolivianas por ano, mas isso não é um dado estatístico, mas eles vão, ficam um período e retornam. A gente percebe que, talvez, eles façam tentativa de voltar, de se restabelecer, mas aí não conseguem e acabam retornando.*

Fixar residência é algo dispendioso e, por isso, é comum haver muitos bolivianos em uma mesma casa.

*Ao contrário dos brasileiros que invadiram os terrenos e construíram ilegalmente as suas casas, os bolivianos dividem o aluguel com um número grande de pessoas que moram na mesma casa, também bolivianos. Eu costumo ter casos de olhar na matrícula, porque eu precisava pegar o número do RNE (Registro Nacional do Estrangeiro), e eu descobri que havia um número de alunos que possuíam o mesmo endereço. Eram oito crianças mais ou menos e todos moravam na mesma casa.*

Relata que sua maior preocupação em relação aos imigrantes bolivianos é o idioma. Acredita que, depois do domínio da língua, eles conseguem ter um ótimo aprendizado.

*Depois que isso acontece, o domínio da língua, eles se desenvolvem, os pais têm uma vida regrada, dificilmente, quer dizer, eu não me lembro de precisar chamar uma*



*mãe para falar sobre a educação da criança, a não ser que ela tenha dificuldade. Nunca por indisciplina ou falta de compromisso.*

Esse é um discurso comum nas escolas por onde ando e converso com professores e gestores. Palavras, como: respeito, pontualidade e comprometimento se repetem. Pergunto sobre a sua percepção no processo de aprendizagem dessas crianças, quais as dificuldades que os pais mais relatam e se relatam.

*Relatam, mas quando eles (as crianças) têm dificuldades reais, por exemplo: algum problema de visão, algum distúrbio. Normalmente, são crianças que se dedicam muito, querem aprender bastante, eles são muito comportados, são extremamente calmos.*

Compreendi a importância do comportamento desses imigrantes para a escola e acredito que deva contribuir para o processo de aprendizagem deles, mas como já havia conversado com outros pais e eles achavam que os filhos não aprendiam o suficiente ou o esperado por eles, procurei ser mais enfática ao perguntar se essas crianças elaboravam bem a escrita, ou seja, conseguiam expressar-se satisfatoriamente a ponto de serem compreendidos. Pela minha experiência, como professora alfabetizadora, aprendi a estabelecer a diferença entre uma criança que constrói seu texto e aquela que o copia bem.

*É, (respira fundo) dentro do processo. Quando eles dominam a alfabetização, ele consegue, mas há casos que eles vão até o quarto ano e a dificuldade permanece. Isso a gente percebe quando há dificuldade com a língua, principalmente, quando os pais não têm boa articulação. Um pai que não conseguiu aprender o português e a criança também escreve em espanhol. Se o pai trabalhasse essa forma de compreender a nossa língua, ficaria mais fácil, porque nós conseguiríamos trabalhar por meio da tradução. O professor na escola conseguiria fazer a transposição.*

E complementa:

*Aqui na escola, eu tenho três professoras que são intérpretes da língua de sinais. A abordagem que nós faremos agora com as crianças bolivianas é trabalhar com as mesmas estratégias que trabalhamos libras com a classe, ou seja, trabalharemos da mesma forma o espanhol.*

Compreendi o que ela quis dizer quando disse que se a família soubesse a língua portuguesa reforçaria o idioma em casa e isso contribuiria para o processo de aprendizagem da criança, além de promover maior interação entre a família e a escola, uma vez que a língua é vista como um entrave nessa relação. No entanto, poderíamos

supor que, para os imigrantes, se a escola quanto instituição pública, regida e amparada pela legislação federal no que diz respeito à necessidade de promover ações que garantam aos alunos a convivência e a integração na e pela diversidade cultural a que estão expostos cotidianamente, daria um passo importante no sentido de não esperar que eles se adaptem à nova realidade. A diversidade cultural pode ser um elo de integração quando expressa por meio das diferentes linguagens, como: a dança, a dramatização, a religião, a língua, enfim, os diferentes costumes e traços de uma sociedade. O aprendizado da língua estaria, portanto, implícito nessas ações.

As ações que envolvem o aprendizado de algo são intencionais e, portanto, necessitam de planejamento. As escolas possuem realidades diferentes e têm autonomia para pensar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com base no diagnóstico e necessidades provenientes dessa realidade. Assim, uma escola que possui imigrantes necessita pensar sobre essa temática para não correr o risco de dar a eles a invisibilidade que possuem na legislação educacional.

A equipe pedagógica da Secretaria de Guarulhos trabalha continuamente na formação de coordenadores junto ao Programa Saberes em Rede, que tem como finalidade compartilhar práticas, discutir o desenvolvimento e as dificuldades encontradas pelos educandos e professores, além de garantir que a concepção seja compreendida e assimilada como a "concepção da rede".

Das conversas com um grupo de quatro coordenadores em formação, eles dizem não receber orientação para trabalhar com alunos não falantes da língua portuguesa ou que mal a compreendem. Há formação para se trabalhar com: questões étnicas, como o preconceito aos negros, ou ainda, questões ligadas ao aprendizado da convivência com as crianças deficientes e a conscientização de que a camada social que frequenta as escolas do município carece de bens culturais e habitam lugares com pouca infraestrutura, daí a responsabilidade maior de se ampliar o universo cultural desses educandos. Não tive a oportunidade de ouvir, assistir ou participar de discussões que envolvessem os imigrantes nas instituições escolares. Tal fato pode ser conferido na fala da gestora da Escola K quando lhe pergunto se as iniciativas que promove para a integração e aprendizado de seus alunos imigrantes partem das formações existentes.

*Não. Tudo isso é uma iniciativa do professor. O professor apresenta a seguinte queixa: "Gente, eu não entendo nada do que esse menino fala!" Foi dessa necessidade que resolvemos tomar uma providência. Nós fizemos um diagnóstico no começo do ano para começar a trabalhar a partir das próximas semanas. O projeto já foi*

*feito. Seleccionamos alguns livros de música. Só que, devido aos compromissos da gestão, nós resolvemos capacitar os professores em hora-atividade<sup>10</sup> e fazermos da música uma rotina.*

A gestora da Escola K tece sua impressão a respeito dos comportamentos dos bolivianos em relação à escola brasileira.

*Eles têm lá (na Bolívia) uma educação muito valorizada. Nós recebemos reclamação deles quanto à documentação que enviamos à Secretaria. Essa ficha de avaliação, esse Registro Síntese<sup>11</sup>, sem notas. Eles pedem documentos para levar à Bolívia, quando se transferem. Eu não tenho casos de bolivianos que abandonam a escola. São muito responsáveis. Daí, quando eles chegam na escola de lá com o nosso documento de avaliação, há vários casos de escolas de lá que se negam a fazer a matrícula da criança, porque diz que aqui é mais fraco. Os pais dizem que eles duvidam da idoneidade do nosso documento, porque não tem nota.*

Esses pais se referem ao instrumento utilizado pelos professores para avaliar seus filhos ao final de cada semestre, o Registro-Síntese, já comentado no capítulo.

#### **4.4 Relatos de alguns professores da Escola K sobre os alunos imigrantes bolivianos**

Seis professoras foram entrevistadas na Escola K. Elas decidiram, voluntariamente, participar da pesquisa e concordaram em ser entrevistadas durante o intervalo entre as aulas. O único critério usado foi ter crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes em sala de aula. A entrevista teve como objetivo perceber o que elas sentiam e pensavam sobre os alunos imigrantes em sua sala de aula e como viam o desempenho pedagógico deles.

##### **4.4.1 A professora 1**

A professora 1 está há dez anos na Escola K e nunca trabalhou em outra escola. Já lecionou na Educação Infantil, no 2º e 4º anos e, no ano de 2014, estava no 3º ano, com a mesma turma para quem lecionou em 2013. Pergunto-lhe se sempre teve alunos bolivianos ou imigrantes de outras nacionalidades em sua sala de aula e ela diz que não, mas comenta sobre a impressão que teve da primeira vez que os viu em sua turma. *É*

<sup>10</sup>Período extraclasse destinado à formação, execução de atividades, tais como estudo, planejamento e avaliação do professor, nunca inferior a 1/3 de sua carga horária. (BRASIL, Lei 11.738/2008)

<sup>11</sup> Instrumento avaliativo, criado a partir de 2010, para acompanhar, avaliar e registrar a trajetória do aluno quanto ao seu desenvolvimento escolar.

*aquilo, né? Tudo que é novidade assusta, né? Então, foi difícil. Até hoje é. Eu tenho uma aluna boliviana, tá no segundo ano comigo, né, a N., e quando ela entrou aqui eu não conseguia nem fazer sondagem, porque ela não falava nada. Eu não sei se ela tinha medo de falar, porque ela não falava a mesma língua ou porque ela não tava entendendo o que eu estava falando. Aí chamei a coordenadora para que fizesse a sondagem com ela, porque ela tem o espanhol muito fluente (a coordenadora pedagógica), mas mesmo assim não conseguiu tirar muita coisa. Não tinha noção de letra, de número, de localização, tava meio perdida no espaço. Aí eu fui fazendo um trabalho com ela, paralelo, tudo, hoje, assim, quem vê ela para um terceiro ano, ela não é alfabética, não é alfabetizada, mas assim, a evolução que ela teve de interação, de comunicação, ela fala e você já consegue entender a maioria das coisas que ela fala, assim, de adaptação, foi muito, muito grande.*

Não sabe dizer a idade da aluna a que se refere e se ela já era estudante na Bolívia. Entretanto, sabe que a família é muito carente e diz que a escola chegou a contribuir com uma cesta básica para ajudá-los. Diz que os imigrantes bolivianos não faltam muito às aulas, mas quando isso acontece, conversa com as mães. *Ó, só que acontece, você vê, a maioria dos bolivianos eles trabalham com costura, né? Se vê, acho que não são muito valorizados e coisa e tal. Eu, assim, dos alunos que eu tive, que as colegas têm, eu não conheço nenhuma família que o pai “seje”(sic) o dono, que o pai “seje”(sic) dono da oficina, uma coisa assim. Eles vieram pra trabalhar, de repente, até estar aqui trabalhando, aí quando você fala, quando a criança começa a ter muita falta, a gente fala: “Ó, mãe, não pode, porque a escola tem uma parceria com o Conselho<sup>12</sup> e muita falta a gente tem que comunicar o Conselho”, e eu não sei se eles estão ilegais ou não, que eles ficam assustados, mas uma coisa que eu percebo, eles demonstram muito mais respeito pelo professor, pela escola de um modo geral, né, do que os próprios brasileiros.*

Tem quatro alunos imigrantes bolivianos em sua sala e diz que tanto pais quanto alunos respeitam muito o professor. Acredita que o respeito é devido às ações dos pais com os filhos. *No sentido de educar os filhos para que os filhos respeitem o professor,*

---

<sup>12</sup>Conselho Tutelar:criado conjuntamente ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. Trata-se de um órgão municipal responsável por zelar pelos direitos da criança e do adolescente. É formado por membros eleitos pela comunidade para mandato de três anos. O Conselho Tutelar deve ser acionado sempre que se perceba abuso ou situações de risco contra a criança ou o adolescente, como por exemplo, em casos de violência física ou emocional. Cabe ao Conselho Tutelar aplicar medidas que zelem pela proteção dos direitos da criança e do adolescente, assim como, orientar os pais. (CONSELHO TUTELAR, 2015)

*para que os filhos obedecam, assim, não no sentido de ser crítico, mas para que não respondam. Você passa lição para as crianças, mesmo eles tendo dificuldade, eles se esforçam pra ajudar a criança a fazer. Às vezes, escreve errado, troca o “b” lá, porque é a língua deles, né? Não que isso “seje”(sic) errado e se preocupam em dar satisfação quando não conseguem ajudar na lição. “Ai, professora, (mandam bilhete), não consegui ajudar!” Às vezes, moram longe, e ainda sim vêm aqui pra dar satisfação daquela determinada lição, entendeu? Eu acho isso uma coisa que se colocar os brasileiros e os bolivianos do jeito que tá, na minha sala, eu acho que eu tenho até bastante bolivianos, eles são muito mais presentes na vida da criança.*

As crianças sentam-se em dupla e ela chama essa disponibilidade de carteiras e alunos de "dupla produtiva", que é uma forma de *não ficarem assim formando aquele grupinho.*

Acredita que o empenho da família com os estudos faz com que as crianças se desenvolvam e superem a dificuldade com o idioma. *Devido ao fato da família ser tão presente, dedicada, ir atrás, você vê, o pai e a mãe não têm tempo, mas eles têm que sentar naquele momento pra ajudar na lição de casa.*

Quanto ao rendimento, faz a leitura de que os pais imigrantes não justificam suas dificuldades para não cumprir suas responsabilidades, como os brasileiros fazem. *Os bolivianos são mais preocupados, embora haja exceções. Eles não usam a falta de domínio com a língua para justificar suas dificuldades. Eles se esforçam. Não usam, também, o fato de serem pobres ou imigrantes para justificar nada. De um modo geral, os brasileiros justificam mais suas dificuldades por serem pobres e tal do que os imigrantes bolivianos. Tem pai que está acostumado que a escola dá isso, dá aquilo, dá até alimentação, dá tudo, então, eles acham que não têm mais responsabilidade com o filho na parte de sentar, fazer uma lição, de alfabetizar, dá a impressão que a escola, a criança chega em casa, e o que ficou na escola ficou. Não investiga se ele tem lição, se não tem, como está lendo. Eu mando toda semana um livrinho pra criança ler com a família. Quando eles voltam à escola, contam como foi a leitura, mas é que tem pai que não se interessa, sendo que todos os meus bolivianos, e também tenho muitos brasileiros, não estou generalizando, mas eles se preocupam. Se a professora pediu aquilo, nós (bolivianos) temos que cumprir. Acho que faz parte da cultura deles. Eles veem, assim, o professor com respeito, respeito pelo trabalho que, muitas vezes, para os brasileiros, não é valorizado pela própria família. Se o professor mandou, eles fazem de tudo pra ir atrás, pra investigar.*

#### 4.4.2 A professora 2

A professora 2 leciona há sete anos na escola. Lecionou em escola particular por um ano e meio, também. Casou-se há pouco tempo e mudou-se para um bairro perto da escola. Morava, antes, em São Paulo. Lecionou na Educação Infantil e desde 2011 tem salas do 1º ou 2º ano. Tem uma aluna boliviana em sua sala de aula e diz ter muita dificuldade para lidar com ela. *Desde que eu vim pra Guarulhos, eu tenho alunos bolivianos e ela é a que eu tenho mais dificuldade em lidar, porque é assim, ela me parece que tem vergonha de falar alguma coisa errada, então ela não fala. Ela fala comigo, mas, por exemplo, se ela quiser falar alguma coisa em voz alta, nossa, ela resistiu muito pra falar, mas agora ela fala algumas coisinhas. E o pai dela veio conversar comigo dizendo que ela tem um problema de esquecimento. Diz que já procurou ajuda e tal, por isso que ela tem dificuldade, porque ela esquece das coisas. Ela "tá" evoluindo, mas é muito lentamente. É a única aluna boliviana que eu tenho e o que você falou, eu lembrei que eu falei pras pessoas, incrível como os bolivianos são mais caprichosos, mais esforçados e nunca me deram trabalho e a única que na aprendizagem é a R. O pai vem, conversa comigo, ele busca ela, mas conversou poucas vezes comigo e ela é uma menina assim, que não me dá trabalho, quietinha, não é mal educada, não é nada, ela tem muita dificuldade.*

Não se lembra se a aluna nasceu no Brasil ou na Bolívia. Não sabe dizer se a criança a entende, pois diz (...) *ela fala, mas eu percebo que algumas palavras que eu falo ela fica parada, pensando. Algumas eu acho que ela ainda não domina. Não domina o idioma 100%. Pais e tios falam o "portunhol"*<sup>13</sup>.

Tem alunos bolivianos em sua sala de aula desde 2007. Acredita que a atual aluna, que a preocupa, se sente muito solitária. *Olha, ela é uma menina que, por ser, eu acho, pela insegurança em falar, ela fica meio sozinha. E um dia, aconteceu uma coisa de as meninas não quererem ficar perto dela. Estava na hora do almoço e não lembro o motivo. Na verdade, não é que eu não lembro, eu não sei. Eu não sei porquê. Eu arrisco que é porque ela é muito... ela não cheira bem, a roupa dela está sempre suja e é a primeira, não é uma coisa comum. Não é a regra entre os bolivianos, entendeu? A gente faz uma atividade que eles têm que escolher livro e eles têm sempre de falar e ela nunca que queria falar. Aí, as próprias crianças começaram a falar: "Sua voz é bonita,*

---

<sup>13</sup>Expressão popular para se referir àquele que mistura os idiomas português e espanhol.

*fala!" Aí, ela começou a ficar um pouco mais segura pra falar. Só que assim, ela não tem uma amiga. Não posso dizer quem é a amiga dela, porque ela está sempre sozinha.*

Tenta elaborar estratégias para integrar as crianças, mas sente não ter atingido seu objetivo e se sente muito chateada com isso. *Ela é uma menina que, ela não é muito expansiva, ela é "na dela", as crianças resistem, não sei porquê. Não sei porquê o jeito dela é quietinho...*

Em relação ao desenvolvimento pedagógico, ao que se refere ao processo de alfabetização, a Professora 2 diz que *nas atividades de escrita espontânea, ela melhorou muito. Ela vem, me mostra, ela lê o que ela escreveu, ela está silábica com valor. E Matemática está super bem. Depois que o pai dela veio conversar comigo, não sei, alguma coisa nela mudou. Ela, sabe, parece que despertou. E Matemática, ela consegue fazer tudo o que eu proponho. Agora, algumas ela não consegue, às vezes, eu não consigo dar atenção para ela, porque é uma sala que veio muito, muito heterogênea. Não estão lendo o que eu esperava ou o que eu gostaria. Então, muitas vezes, eu não consigo dar a atenção que eu gostaria de dar pra ela, mas ela melhorou. Umás coisas que ela faz assim, fica difícil: letra e número espelhados, uma letra que ela não tem tamanho, um tamanho regular, então, às vezes, a letra é muito grande, às vezes, é muito pequena, o caderno é desorganizado, ela não consegue se organizar, mas eu achei que ela está melhorando, que ela está progredindo. Atividades em grupo, eu não deixo em grupo ou dupla todo dia, mas quando eu faço isso, sou eu que escolho quem vai sentar com quem e se a pessoa do lado for uma pessoa que fala, conversa, ela se solta mais. Se não for, ela se retrai mais ainda.*

Por ser uma professora alfabetizadora, sente-se muito preocupada pelo fato de não saber os motivos da dificuldade da aluna imigrante, mas explica que não é porque ela é imigrante, e sim, pelo fato de não estar conseguindo que ela se alfabetize como os demais. Acredita que não é pela diferença do idioma, porque acha que isso a aluna superará. *Eu "tô" preocupada. Eu "tô" muito preocupada. E não é porque ela é boliviana, não. Não tem nada a ver. É uma situação que ela apresenta umas dificuldades que, assim, da forma como os outros estão, a "coisa" já deveria estar (e estala os dedos) mais à frente e eu não estou conseguindo, entendeu? Eu "tô" preocupada com todos que estão com dificuldade. Ela é uma delas, porque ela vai terminar o ano e ela não estará alfabética. E vai para o terceiro ano, mas não é por ela ser boliviana. Eu não sei, mas em casa, eu acredito que eles falem o espanhol. Eu sei algumas palavras em espanhol, que eu já tentei falar com meus alunos, mas parece que*

*eles não entendem, sabe assim? Então, eu acho que eles já estão muito mais aqui do que lá, quer dizer, muito mais no português do que no espanhol.*

No caso da aluna da Professora 2, há um contexto que a preocupa e que vai além da aprendizagem da língua. Ela sente dificuldade em compreender a rotina dos pais com a criança e, em alguns casos, não sabe como pode intervir. Foi o que aconteceu no dia em que a menina estava com dor de dente e quando a professora foi olhar para ver qual dente doía, viu que os dentes dela estavam "estragados". *Não sei em casa como é. E, assim, ela estava com muita dor de dente e eu fui olhar os dentes dela e eles estavam totalmente, sabe, estragados, mas não é só ela. E essa coisa da higiene que eu acho muito tensa, e isso sim, é nela, nessa aluna boliviana que eu tenho. Outros que eu tive, nem tanto. E criança é cruel, eles não têm "papa na língua"<sup>14</sup>.*

A professora conta que houve um dia em que ninguém queria sentar ao lado dela no refeitório e ela chorou, pois eles se levantaram da mesa. A professora perguntou às crianças o porquê eles tinham saído da mesa e eles disseram que não queriam ficar perto da menina. (...) *eu procuro não deixar esse tipo de coisa acontecer e "passar batido"<sup>15</sup>, mas também sem obrigar as pessoas a sentarem juntas e tal. Eu tento tratar com uma certa naturalidade, né? Então, mesmo que eu perceba o motivo real eu não falo, porque senão eu evidenciaria o motivo. Se não "tava" passando na cabeça, começa, né? Não aconteceu mais.*

Para confirmar a mudança de atitude da sala, comentou sobre um menino que a ajudou em um jogo em dupla. A questão da falta de higiene, para a professora, é um assunto que ela tem dificuldade para abordar com os pais, pois acha muito delicado.

#### **4.4.3 Professora 3**

A Professora 3 leciona há quinze anos, sendo cinco deles na rede pública de Guarulhos. Conta que sua experiência como docente sempre foi entre os 3<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos, final do ciclo destinado ao processo de alfabetização, mas acrescenta dizendo que *é final do período, mas a gente sempre tem aqueles alunos que você precisa fazer um trabalho diferenciado, da aprendizagem com eles da alfabetização, tudo...* Fala sobre aqueles alunos que, mesmo ao final do ciclo, não estão alfabetizados. Aproveito a oportunidade para lhe perguntar sobre as mudanças ocorridas nas últimas três décadas na alfabetização, uma vez que ela já leciona há quinze anos e saber o que ela pensa a

<sup>14</sup>Papa na língua: não pensa para falar, diz sem se preocupar se vai ofender ou não.

<sup>15</sup> Passar batido: sem tomar alguma providência, fingir que nada aconteceu.



respeito. Para muitos professores, essa mudança provocou certo desequilíbrio em sua prática pedagógica. *Mudou muito, sabe. É que eu sou da época que repetia, e tudo, eu vejo que antigamente, os alunos decoravam as coisas pra fazer provas e tudo. Eu acho que hoje está diferente nesse sentido, porque eles assimilam, não decoram, porque uma coisa que você decora, daqui um mês você já não lembra mais. Decorou aquilo só pra fazer uma prova e ter uma nota, né? E quando você assimila, você leva o conhecimento. Tá certo que ainda tem bastante pra caminhar, tem certas dificuldades e tudo, mas eu acredito que hoje está melhor.*

Como esse é um discurso comum e "apropriado" tento saber um pouco mais sobre o que seria esse "está melhor" quando pensamos em estabelecer melhorias na leitura e na escrita dos alunos em fase de alfabetização. *Depende muito do ano, mas eu acho que deu uma diminuída, porque eu já tive terceiros anos que eu pegava com sete, oito alunos com muita dificuldade. O ano passado eu peguei um terceiro com três alunos que não estavam alfabetizados. E neste ano, eu estou com o quarto ano e é a mesma sala do ano passado e eu já não tenho nenhum, porque eu fiz um trabalho com eles no ano passado e, então, todos eles já estão alfabetizados.*

Começou a ter alunos imigrantes bolivianos em sua sala de aula em 2013, ano em que foi para a Escola K. Em 2013, teve quatro alunos bolivianos em sua sala de aula e em 2014 teve dois. Diz que sua impressão sobre eles *foi normal*. Diz que o projeto que a escola tem para integrar essas crianças ajuda muito. *A gente continua com esse mesmo projeto, porque eles gostam de ensinar o espanhol. Quer dizer, a gente não pode, também, querer colocar pra eles só a nossa cultura e eles esquecerem a deles. Então, a gente faz uma troca, né? Eles falam bastante coisa de lá e o rendimento deles, realmente, às vezes, é melhor do que o dos brasileiros.* Ela explica: *Eles são mais esforçados. São bem esforçados. E eles não deixam nada, nenhuma atividade sem fazer. Eles são caprichosos no que eles fazem. Por eles terem vindo de um outro país, e tendo uma outra língua, eles se alfabetizam muito rápido. Os meus (alunos), pelo menos, não tenho problema nenhum com a alfabetização. Fazem, às vezes, até coisas mais rápido do que os alunos brasileiros, mesmo.*

A professora 3 diz que seus alunos foram transferidos das escolas bolivianas para o Brasil. *Eles estudaram lá e depois vieram pra cá. E este (aluno) que eu recebi este ano, ele veio de um vilarejo, como se fosse uma tribo, uma aldeia, que ele falou que ele morava perto de índios, tudo, contou para os outros amigos a história, ele falou como eram as coisas lá, e ele, também, muito rápido, se alfabetizou aqui. Ele misturava*

*um pouco, falava um pouco espanhol, um pouco português. Misturava um pouco. Hoje, ele fala só em português. Tem um pouquinho de sotaque, né? Mas ele fala em português. Eu falo pra eles, também, ir ensinando espanhol para os amigos porque é a língua deles, também, né?*

*Acha os pais bolivianos muito educados e participativos. Vêm às reuniões, estão sempre aqui, mandam bilhete, querem sempre estar em contato pra saber o que está acontecendo.*

*Sente que a formação que ocorre na Secretaria da Educação fala muito pouco sobre o trabalho com essas crianças. A temática diversidade cultural ainda está, segundo ela, mais voltada às questões da afrodescendência. Por exemplo, na última formação que eu tive, foi falado bastante sobre isso. Eu fiquei em uma oficina de Arte e foi falado sobre o trabalho e a cultura de outros países, assim, a gente focava muito na afrodescendência, né? Porque está no nosso currículo, a gente tem que trabalhar, enfim, mas agora que a gente "tá" começando a trabalhar com outras nacionalidades, acho isso bem importante, né? Que além dos bolivianos, você pode receber crianças de diversos lugares. Então, é bem importante.*

*Trabalha em uma região de alta vulnerabilidade social habitada por brasileiros, muitos deles migrantes nordestinos e imigrantes bolivianos. Acredita que a desigualdade social de que são vítimas é mais preocupante do que o fato de serem imigrantes e não falarem ou compreenderem a língua portuguesa. Explica o empenho dos alunos bolivianos como um aspecto cultural. Para eles, a escola é um valor, o que não parece ser, segundo ela, muitas vezes, a um brasileiro. (...) é a cultura deles de dar importância à escola e tudo mais. Às vezes, não que o brasileiro não tenha respeito ou não veja a escola como importante, mas de acordo com as mudanças que nós tivemos aqui, quando começou a progressão continuada<sup>16</sup> e tudo mais, as famílias também deixaram de cobrar de seus filhos. Eu acho que havia cobrança, mas a alfabetização não era 100%. A família se preocupava que o filho tivesse a nota para passar de ano, né? Porque aquilo que a gente, volta lá no começo, a questão do aluno decorar, lê, lê, lê, fazia a prova e acabou. É, então, e aquele conhecimento não foi assimilado, mas assim, acredito que os pais cobravam mais por conta disso. Tem que estudar pra não*

---

<sup>16</sup>Ruptura com a organização seriada do ensino, que teve início nos anos oitenta, a partir da implantação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, colocou a progressão continuada como uma tendência orientada pelo governo, principalmente, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Até 2013, havia dois ciclos (ciclo I: do 1º ao 5º e ciclo II: do 6º ao 9º). A partir de 2014, a progressão continuada passou a ter três ciclos (ciclo I: do 1º ao 3º, ciclo II: do 4º ao 6º e ciclo III: do 7º ao 9º).

*repetir, não pra aprender. Então, eles não conseguem aprender que hoje não é questão de não repetir, mas é questão que eles precisam aprender.*

A forma como se avalia está intrinsecamente ligada à forma como se pensa o processo de ensino e aprendizagem. As mudanças de paradigma não são impostas, são construídas e precisam de flexibilidade à mudança, tempo para dar-lhes crédito, estudo e argumentos que justifiquem o trabalho que toda reconstrução exige. Entretanto, essa leitura não é igual a todos, não acontece ao mesmo tempo e, muitas vezes, é mal compreendida. Como seria, então, para os imigrantes bolivianos, vindos de um país onde o sistema educacional é seriado e a nota é um instrumento de avaliação? Para a Professora 3 *eles sempre perguntam: "E a nota?", "Que nota ele tirou?", "E a prova?"* *Aí eu explico pra eles que aqui a avaliação é diferente, que a gente faz uma avaliação contínua, no dia a dia, tem as atividades, a questão deles assimilarem o que está sendo passado, então, tudo isso é avaliado. Eu disse pra eles que a gente não pode avaliar o aluno em um único papel em um único dia. Porque pode ser que nesse único dia pode acontecer qualquer coisa, ele pode ter uma dor de barriga, pode estar indisposto e não vai tirar uma nota boa. Então, a gente apaga tudo o que ele fez durante o mês? É uma coisa contínua, então isso vai indo de acordo com..., aí a gente vai observando todo dia.*

#### **4.4.4 Professora 4**

A Professora 4 leciona há oito anos na rede municipal de Guarulhos. Trabalhou, também, como educadora social, com crianças que frequentam a escola para não ficarem na rua. Já lecionou em turmas da Educação Infantil e, também, 1º e 2º anos. Gosta da faixa etária que está em início de processo de alfabetização. Tem três alunos bolivianos em sua sala, que fizeram a Educação Infantil no Brasil. Sabe disso porque diz que os professores têm o costume de conversar entre si sobre os alunos que recebem. Conta os primeiros momentos com essas crianças. *No primeiro ano, que eu peguei o 1º ano, porque na Educação Infantil não tinha boliviano, ainda. Inclusive, teve um primeiro ano que eu peguei, o boliviano que eu peguei, era muito esperto, ele entendia tudo. Entendia as atividades e ele foi embora depois para outro bairro. Não me lembro para onde ele foi. Só que assim, a maioria deles quando chega no primeiro ano, não entende a nossa língua. E, assim, este ano eu tenho três, né? Uma eu percebo que ela não entende, ela olha pra gente, sabe com aquela feição de quem fica admirando, até os alunos, sabe, ela fica admirando, eu coloco ela perto de mim, vou indo com ela além*

*das letras, as sílabas, formando, explicando e se percebe assim que, em casa, os pais não falam direito o português. Então, complica um pouquinho mais.*

Acredita que a maior dificuldade com a criança imigrante é a língua, mas há aqueles que pouco se comunicam e isso dificulta, ainda mais, ajudá-los. *Ela é tímida, porque se vê que não entende, então... Inclusive, a irmã dela que é aluna de outra professora, do 2º ano, eu pergunto: "Como é a irmã dela?" Ela também me disse que agora que ela começou a falar um pouco. O ano passado ela também estudou aqui e os pais trabalham, então, se vê assim que ela é a grande dificuldade.*

Pergunto a ela em que diferem as dificuldades existentes na vida escolar de um brasileiro e um imigrante boliviano. *Um pouco assim: alguns a língua e outros os pais, não sei se porque trabalham ou outros porque não demonstram aquele interesse que deveriam ter, né? De estar ajudando o filho, né? Orientando, até mesmo tentando explicar, porque só o fato de você sentar com o seu filho para ajudá-lo, faz a diferença. Na reunião eu falei: "Gente, o que eu dou de lição de casa, é o que eu dei em sala." Porque, às vezes, eu vejo até pelos bilhetes eu mando na agenda que tem pais que não assinam.*

Mesmo concordando com as demais professoras de que os pais são muito presentes na educação de seus filhos e participativos em relação às exigências da escola, a aluna que mais a preocupa, a imigrante boliviana que é muito tímida, não traz as tarefas de casa, como os demais. *Quando eu passo lição de casa para eles, essa que tem dificuldade, ela não faz. Eu trabalho muito mais em sala de aula do que com as tarefas de casa. Eu falo pra eles e até para os pais que não expliquem, porque muitos pais acabam explicando errado e meu medo é que agora eles estão no 1º ano e, se gravarem o jeito errado, é um problema. Então, eu trabalho mesmo é em sala de aula. Eu sou deles. Eles podem perguntar o que for, vir à minha mesa, mas ela não faz. Eu dei uma atividade com palavrinhas para eles fazerem a leitura, né? E ela não tinha feito. Daí, eu fiz com ela. Fiz aos poucos. Comecei com duas palavrinhas e fui lendo com ela na minha mesa. Só que aí eu tenho que pegar um tempinho com ela e eu não posso deixar a sala. Ainda mais o 1º ano, né? Então, eu vou trabalhando, enquanto eu vou dando uma atividade, pego ela um pouquinho...*

Em casos como esse, a Professora 4 conversa com os pais, mas compreendeu que os pais não sabiam ajudá-la. Essa criança tinha o hábito de faltar e os pais foram chamados para que a professora os fizesse compreender que a assiduidade era importante para a aprendizagem e a integração social de sua filha. *Eu tenho dois*

*meninos e uma menina e um dos meninos também começou a faltar e quando isso aconteceu eu conversei com a mãe e falei: "Mãe, não pode estar faltando". Até ela falou que tem outras filhas e que ele fica brincando e que ela manda dormir e ele não vai dormir. Aí, ele não consegue acordar, porque o irmão dele vinha pra aula e eu dizia: "Não pode, né." Eu conversei com ele. Chamei ele e disse que ele ia se prejudicar, já era para estar lendo, daí ele falou: "Tá bom, prô"<sup>17</sup>.*

Percebe o quanto é importante a participação dos pais na vida escolar dos filhos e orienta para que o estímulo seja sempre no sentido de mostrar à criança o que ela sabe fazer melhor ao invés de intervir de forma a evidenciar suas dificuldades. *A participação dos pais interfere muito. Ajuda bastante, porque até mesmo, você vê, quando um aluno meu começa a ler ou quando aquele que não faz a lição e começa a fazer a lição ou até mesmo no comportamento, eu sou mãe também, a gente não gosta de ouvir só reclamação na porta da escola. Então, assim, eu falo pras mães. Quando eu for pedir uma ajuda para vocês não é para brigar com eles. Ah, tem mãe que fala: "Ai, ele fez letra feia e eu fiz apagar". Eu falo: "No começo a letra vai ser feia". Vamos estimular para melhorar um pouquinho? Quando eles começam a ler eu faço uma festa na sala com eles, né? Porque aí eles sentem, né? Dá aquele estímulo e eles vão querer mais ainda. E eu trabalho muito junto com as minhas colegas do 1º ano e a gente até trocava e levava os alunos na sala uma da outra e dizia: "Olha, ele começou a ler!" Para incentivar os outros, também. Peço sempre para os pais fazerem o mesmo.*

Gosta da forma como a escola lida com o acolhimento às crianças de uma forma geral e sente que as crianças percebem isso, porque se tornam muito solidárias.

#### **4.4.5 Professora 5**

A Professora 5 leciona para uma turma de crianças do Estágio II, da Educação Infantil, crianças com cinco anos de idade. Trabalha na Escola K há oito anos e sempre teve alunos bolivianos em sua sala. Leciona há vinte e dois anos. Conta sobre a sua impressão sobre ter alunos imigrantes bolivianos e sua primeira frase faz relação ao conhecimento da língua portuguesa. *Minhas crianças bolivianas falam o português. Então, deixa eu explicar. O ano passado eu tinha uma menininha que veio coma família toda pra cá e ela tinha vindo o ano passado, mesmo. Então, ela não falava nada ou*

---

<sup>17</sup> Apelido dado à palavra "professora".

*muito pouquinho a nossa língua. Quem me auxiliava com a mãe era a coordenadora, porque ela fala muito bem o espanhol. E ela tinha dificuldade na escrita, porque eu tinha dificuldade em ajudá-la. Acho que eu não conseguia. Não é só por causa do idioma, não. Ela tinha muita dificuldade. A mãe falava que ela tinha muita dificuldade no dia a dia. Eu acho que o idioma é um entrave, sim, mas não é só isso. Explica, do seu jeito, que a dificuldade não está neles, porque não conhecem a nossa língua, mas nela, também, que sente muita dificuldade por não conhecer a língua deles. Acho que a gente também se assustava porque era outro idioma, então você já olha diferente pra eles. Então, eu já tinha dificuldade com ela sim e ela muita dificuldade para ler, escrever e até mesmo no oral. "Como você fala isso?" Ela não sabia. A mãe dela falava que ela tinha muita dificuldade em casa de entender o dia a dia. A aluna a quem ela se refere, já saiu da escola, mas parece ter deixado recordações, devido às dificuldades encontradas. Ela tinha dois trabalhos: entender o meu idioma e saber o que eu queria.*

A Professora 5 tem como rotina o trabalho conjunto com outra professora do Estágio II. Compartilham momentos do dia em lugares comuns e definem juntas estratégias didáticas para o projeto que executam. Conta que quando os imigrantes bolivianos de uma sala se encontram com os de outra sala ficam muito felizes e sorriem.

*Acha os pais muito quietinhos. Eles são retraídos, coitadinhos, até pra pegar a criança na volta da escola. A gente fala: "Bom dia!" e eles abaixam a cabeça e pegam a criança, porque ele está mais ali com a língua dele mesmo, né?*

As estratégias didáticas incluem música em português e espanhol, mas não são contínuas. *Então, por conta disso, a gente pensou, eu e a outra professora, de fazer um projeto pra atender a todos. Daí eu fiz um levantamento de quantos alunos falam espanhol. No ano passado não deu pra fazer, mas este ano já começamos. A gente fez uma música que tem uma parte em espanhol e outra em português. Muito legal e eu fiquei feliz! Eles gostam de cantar.*

Percebe a diferença existente entre os gostos e costumes dos brasileiros e imigrantes bolivianos, embora não consiga distinguir quando é falta de escolha devido ao poder aquisitivo ou cultura. *Nós fomos a um passeio e uma aluna boliviana levou de lanche arroz com ovo. Não é porque ela não gosta do lanche aqui, porque ela come o lanche daqui. É porque talvez não tenha. A gente sempre fala: "Olha, quem puder, fala pra mamãe pôr uns dois lanchinhos a mais na mala para fazer o piquenique". Ela está aprendendo a comer outras coisas. Aí eu olhei o arroz com ovo e falei pra ela: "Ai, que delícia!" Ela disse: "Ovo!" Eu perguntei se podia pegar e ela me deu um pedacinho.*

#### 4.4.6 Professora 6

A Professora 6 leciona há vinte anos, com predominância na Educação Infantil, com crianças de 5 anos de idade. Diz ter começado a ter alunos bolivianos de uns cinco anos pra cá. Acha *um pouco complicado* compreender o que pais e alunos. Os pais bolivianos comparecem às reuniões, mas a professora não sabe dizer se eles compreenderam o que lhes foi dito. Diz pedir a esses pais para que esperem um pouco ao final da reunião, mas suas crianças *não apresentam problemas*. Uma das crianças a preocupa, pois *não fala*. Tem dúvidas se é por causa da dificuldade com o idioma. Não conversou com os pais a respeito. *É uma família complicada. Só vi a mãe na primeira reunião e nunca mais ela veio à escola. Então, a gente manda bilhete, a gente chama, mas a família é assim: a K. é super bem cuidada e o C. já é de outra maneira. O C. eu tenho que pedir pra mãe cortar a unha, pra você ter uma ideia, entendeu? Ele come, assim, parece um bichinho comendo. Ele suja toda a mesa. Ele não leva a colher à boca, ele leva a boca até o prato. E eles vêm e vão de perua escolar. Aí, um dia, o pai veio em outro dia depois da reunião e a gente agendou pra ele vir na quinta-feira e eu abria uma exceção para todos os pais que não haviam vindo à reunião, mas eles não vieram. Então, assim, é difícil, porque aparentemente, pela experiência que a gente tem, tem algum comprometimento. Eu não sei, assim, eu acho que a K. nasceu primeiro, entendeu? Eles são muito reservados, né? Eles têm um respeito pelo professor que eu acho assim fantástico. Um carinho com o filho que não se vê isso aqui na população brasileira. Difícil.*

Pergunto a ela por que ela acha que não há cuidado com a higiene do menino e há com a menina, uma vez que são irmãos. *Como ele é agitado, então eu acho que ele dá mais trabalho e a K. fala que, em casa, ele bate nela e eu acho, assim, que a coisa que as meninas ficam muito com as mães, as meninas têm mais contato com as mães e os meninos é aquela coisa, né? É menino, né?*

Acredita que o valor dado à educação e à escola é diferente daquele valor dado pelos brasileiros. *Que nem, a I., parece que é "purinha". A mãe é aquela pessoa que fala manso, e a minha aluna fala super pouco, mas participa de tudo, faz todas as atividades. A mãe fez a carteirinha, pediu pra mim se eu podia deixá-la na biblioteca e agora que pode ir todo dia ela vai todo dia. Ela fica todos os dias. Ela já entra, já conhece o esquema da biblioteca, põe a mochilinha lá na estante, escolhe o livrinho, ela não sabe ler, mas eles valorizam muito a leitura, a escola. De todos que eu já tive*

*aqui e em São Paulo e eu acho que nem só os bolivianos, por exemplo, em São Paulo, eu tenho um aluno que é africano "purinho" e se você vê a diferença da mãe, porque ele molhou a agenda, caiu água, porque eles levam garrafinha, caiu água na agenda e a mãe já escreve um bilhete: "Professora, me desculpe!" Lógico que misturando também o português com a língua deles,*

*Para ela, esse valor vem da relação com a família. A relação familiar com a escola é totalmente diferente. Apesar que eu sou assim: como eu estou dando há muitos anos aula para essa faixa etária, então, eu já na primeira reunião já explico para a mãe como vão ser as coisas, mas o que a gente nota é que a mãe não tem preocupação. Você escreve um bilhete sobre o filho dela e mesmo tendo visto o bilhete ela não dá atenção, mas pergunta: "Professora, quando chegará o uniforme?" (que é cedido pela Prefeitura). Tem um aluno meu que faltou ontem e a avó perguntou: "Cadê o material? A professora não te deu o material?" (Também cedido pela Prefeitura) Então, a gente vê que o aprendizado é uma coisa secundária para eles, os brasileiros. A gente não vê, assim, uma mãe perguntando "Como o meu filho está?" Na Educação Infantil é muito mais uma questão afetiva. Um rabisquinho na folha tem que mostrar que está lindo e maravilhoso. Eu falo pras mães que se a gente não valorizar o rabisquinho ele nunca vai desenhar uma árvore. Eu fiz até uma pesquisa sobre o que os pais tinham achado do 1º bimestre, o que eles acharam das atividades extras que a escola propôs, como os passeios e quais as sugestões que eles dariam. O que eles propuseram foi que tem que dar mais lição de casa! Os brasileiros reclamaram que querem mais lição de casa. Aí você pede pra trazer um jornal, a mãe fica uma semana inteira sem ver a agenda. Pra que quer uma lição de casa? Você faz a Ciranda do Livro, que é enviado um livro toda semana pra casa e na segunda-feira tem a roda de conversa para falar sobre o que foi lido e a criança fala: "Professora, ninguém leu o livro pra mim na minha casa!" E a mãe quer lição de casa pra quê?*

*Se a impressão sobre a família dos alunos brasileiros, ainda que não seja uma regra é o que foi relatado pela Professora 5, a impressão que tem sobre a família dos alunos bolivianos é diferente. Eles são fora de série<sup>18</sup>! Eles leem o livro para os filhos, mesmo sem saber direito o idioma. Não sei se pedem auxílio para alguém, mas sempre assim, é..., eu fui vizinha de bolivianos e você não sabe como sai tanta gente da mesma casa. E sempre tem um que domina o idioma, no caso a língua portuguesa. Então, eu*

---

<sup>18</sup>Para dizer que são maravilhosos.



*imagino que ele que acaba criando essa possibilidade, eu imagino. Eles são solidários. Eu acredito que brasileiros e bolivianos que moram no bairro dos Pimentas estão no mesmo patamar. Eu acho que, se a gente for comparar, eu acho que os bolivianos têm uma disparidade pra mais. Por quê? Porque são pessoas que buscam. Eles trabalham e, por mais que se diga, eles não têm medo do trabalho. Que nem, a gente sabe que a maioria dos pais bolivianos costura, se tiver que costurar de noite pra se erguer eles vão fazer. Eu acho que é isso que está faltando um pouco pro povo brasileiro. Essa vontade, esse sonho de quere ter alguma coisa, ser alguém na vida. A gente observa que não se tem isso mais, né?*

Com base nas entrevistas feitas, analisei as falas dos professores da Escola K em três categorias:

1. o que dizem (sobre a família de imigrantes bolivianos, sobre os alunos, sobre o processo de alfabetização)
2. o que fazem para minimizar as dificuldades existentes (junto à família desses alunos, junto aos alunos e durante o processo de alfabetização)
3. como fazem (que estratégias utilizam)

#### **Quadro 6. Fala dos professores da Escola K por categoria**

	<b>O que dizem?</b>	<b>O que fazem?</b>	<b>Como fazem?</b>
<b>Professor 1</b>	<p><i>Tudo que é novidade assusta, né? Então, foi difícil. Até hoje é.</i></p> <p><i>Não tinha noção de letra, de número, de localização, tava meio perdida no espaço. quem vê ela para um terceiro ano, ela não é alfabética, não é alfabetizada, mas assim, a evolução que ela teve de interação, de comunicação, ela fala e você já consegue entender a maioria das coisas que ela fala, assim, de adaptação, foi muito, muito grande.</i></p>	<p><i>Eu não conseguia fazer a sondagem, porque ela não falava nada. Eu não sei se ela tinha medo de falar, porque ela não falava a mesma língua ou porque ela não tava entendendo o que eu estava falando.</i></p>	<p><i>Chamei a coordenadora para que fizesse a sondagem com ela, porque ela tem o espanhol muito fluente (a coordenadora pedagógica), mas mesmo assim não conseguiu tirar muita coisa.</i></p> <p><i>Aí eu fui fazendo um trabalho com ela, paralelo.</i></p> <p><i>Disponibiliza os alunos em duplas produtivas.</i></p>

	<p><i>A maioria dos bolivianos trabalham com costura, né? Acho que não são muito valorizados e coisa e tal.</i></p> <p><i>(...) eu não sei se eles estão ilegais ou não, que eles ficam assustados.</i></p> <p><i>(...) mas uma coisa que eu percebo, eles demonstram muito mais respeito pelo professor, pela escola de um modo geral, né, do que os próprios brasileiros. Falo no sentido de educar os filhos para que os filhos respeitem o professor, para que os filhos obedçam, assim, não no sentido de ser crítico, mas para que não respondam.</i></p> <p><i>Você passa lição para as crianças, mesmo eles tendo dificuldade, eles se esforçam pra ajudar a criança a fazer.</i></p> <p><i>Às vezes, escreve errado, troca o “b” lá, porque é a língua deles, né? Não que isso “seje”(sic) errado (...)</i></p> <p><i>(...) e se preocupam em dar satisfação quando não conseguem ajudar na lição.</i></p> <p><i>Eu acho isso uma coisa que se coloca os brasileiros e os bolivianos do jeito</i></p>		
--	--	--	--

	<p><i>que tá, na minha sala, eu acho que eu tenho até bastante bolivianos, eles são muito mais presentes na vida da criança.</i></p> <p><i>Devido ao fato da família ser tão presente, dedicada, ir atrás, você vê, o pai e a mãe não têm tempo, mas eles têm que sentar naquele momento pra ajudar na lição de casa.</i></p> <p><i>Se a professora pediu aquilo, nós (bolivianos) temos que cumprir. Acho que faz parte da cultura deles. Eles vêem, assim, o professor com respeito, respeito pelo trabalho que, muitas vezes, para os brasileiros, não é valorizado pela própria família. Se o professor mandou, eles fazem de tudo pra ir atrás, pra investigar.</i></p>		
<p><b>Professor 2</b></p>	<p><i>(...) ela me parece que tem vergonha de falar alguma coisa errada, então ela não fala. Ela fala comigo, mas por exemplo, se ela quiser falar alguma coisa em voz alta, nossa, ela resistiu muito pra falar, mas agora ela fala algumas coisinhas.</i></p> <p><i>(...) incrível como os bolivianos são mais caprichosos, mais esforçados e nunca</i></p>	<p><i>Eu não consigo dar atenção para ela, porque é uma sala que veio muito, muito heterogênea.</i></p> <p><i>Eu "tô" preocupada. Eu "tô" muito preocupada. E não é porque ela é boliviana, não. Não tem nada a ver. É uma situação que ela apresenta umas dificuldades que, assim, da forma como os outros estão, a "coisa" já deveria</i></p>	<p><i>A gente faz uma atividade que eles têm que escolher livro e eles têm sempre de falar.</i></p> <p><i>Eu sei algumas palavras em espanhol, que eu já tentei falar com meus alunos, mas parece que eles não entendem, sabe assim? Então, eu acho que eles já estão muito mais aqui do que lá, quer dizer, muito mais no</i></p>

	<p><i>me deram trabalho.</i></p> <p><i>O pai vem, conversa comigo, ele busca ela, mas conversou poucas vezes comigo e ela é uma menina assim, que não me dá trabalho, quietinha, não é mal educada, não é nada, ela tem muita dificuldade.</i></p> <p><i>Ela fala, mas eu percebo que algumas palavras que eu falo ela fica parada, pensando. Algumas eu acho que ela ainda não domina. Não domina o idioma 100%.</i></p> <p><i>(...) ela não cheira bem, a roupa dela está sempre suja e é a primeira, não é uma coisa comum. Não é a regra entre os bolivianos, entendeu?</i></p> <p><i>Não estão lendo o que eu esperava ou o que eu gostaria.</i></p> <p><i>Não sei em casa como é.</i></p>	<p><i>estar (e estala os dedos) mais à frente e eu não estou conseguindo, entendeu? Eu "tô" preocupada com todos que estão com dificuldade.</i></p> <p><i>Eu não sei, mas em casa, eu acredito que eles falem o espanhol.</i></p>	<p><i>português do que no espanhol.</i></p> <p><i>(...) eu procuro não deixar esse tipo de coisa acontecer e "passar batido"<sup>19</sup>, mas também sem obrigar as pessoas a sentarem juntas e tal.</i></p> <p><i>Eu tento tratar com uma certa naturalidade, né? Então, mesmo que eu perceba o motivo real eu não falo, porque senão eu evidenciaria o motivo. Se não "tava" passando na cabeça, começa, né?</i></p>
<p><b>Professor 3</b></p>	<p><i>O rendimento deles, realmente, às vezes, é melhor do que o dos brasileiros.</i></p> <p><i>Eles são mais esforçados. São bem esforçados. E eles não deixam nada, nenhuma atividade sem fazer.</i></p> <p><i>Eles são caprichosos no que eles fazem.</i></p> <p><i>Por eles terem vindo</i></p>	<p><i>A gente continua com esse mesmo projeto, porque eles gostam de ensinar o espanhol. Quer dizer, a gente não pode, também, querer colocar pra eles só a nossa cultura e eles esquecerem a deles. Então, a gente faz uma troca, né?</i></p>	<p><i>E este (aluno) que eu recebi este ano, ele veio de um vilarejo, como se fosse uma tribo, uma aldeia, que ele falou que ele morava perto de índios, tudo, contou para os outros amigos a história, ele falou como eram as coisas lá, e ele, também, muito rápido, se alfabetizou aqui.</i></p>

<sup>19</sup> Passar batido: sem tomar alguma providência, fingir que nada aconteceu.

	<p><i>de um outro país, e tendo uma outra língua, eles se alfabetizam muito rápido. Os meus alunos, pelo menos, não tenho problema nenhum com a alfabetização.</i></p> <p><i>Fazem, às vezes, até coisas mais rápido do que os alunos brasileiros, mesmo.</i></p> <p><i>Vêm às reuniões, estão sempre aqui, mandam bilhete, querem sempre estar em contato pra saber o que está acontecendo.</i></p> <p><i>(...) é a cultura deles de dar importância à escola e tudo mais.</i></p>		<p><i>Eu falo pra eles, também, ir ensinando espanhol para os amigos porque é a língua deles, também, né?</i></p> <p><i>Aí eu explico pra eles que aqui a avaliação é diferente, que a gente faz uma avaliação contínua, no dia a dia, tem as atividades, a questão deles assimilarem o que está sendo passado, então, tudo isso é avaliado. Eu disse pra eles que a gente não pode avaliar o aluno em um único papel em um único dia. Porque pode ser que nesse único dia pode acontecer qualquer coisa, ele pode ter uma dor de barriga, pode estar indisposto e não vai tirar uma nota boa. Então, a gente apaga tudo o que ele fez durante o mês? É uma coisa contínua, então isso vai indo de acordo com..., aí a gente vai observando todo dia.</i></p>
<p><b>Professor 4</b></p>	<p><i>(...) o boliviano que eu peguei, era muito esperto, ele entendia tudo. Entendia as atividades.</i></p> <p><i>Só que assim, a maioria deles quando chega no primeiro ano, não entende a nossa língua.</i></p> <p><i>Se percebe assim que, em casa, os pais não falam direito o português. Então,</i></p>	<p><i>Quando eu lição de casa para eles, essa que tem dificuldade, ela não faz.</i></p> <p><i>Eu trabalho muito mais em sala de aula do que com as tarefas de casa.</i></p>	<p><i>Eu falo pra eles e até para os pais que não expliquem, porque muitos pais acabam explicando errado e meu medo é que agora eles estão no 1º ano e se gravarem o jeito errado é um problema.</i></p> <p><i>(...) o que eu dou de lição de casa, é o que eu dei em sala. Então, eu trabalho</i></p>

	<p><i>complica um pouquinho mais.</i></p> <p><i>Ela é tímida, porque se vê que não entende, então...</i></p> <p><i>Um pouco assim: alguns a língua e outros os pais, não sei se porque trabalham ou outros porque não demonstram aquele interesse que deveriam ter, né? De estar ajudando o filho, né? Orientando, até mesmo tentando explicar, porque só o fato de você sentar com o seu filho para ajudá-lo, faz a diferença.</i></p> <p><i>(...) eu vejo até pelos bilhetes eu mando na agenda que tem pais que não assinam.</i></p>		<p><i>mesmo é em sala de aula.</i></p> <p><i>Eu sou deles. Eles podem perguntar o que for, vir à minha mesa, mas ela não faz. Eu dei uma atividade com palavrinhas para eles fazerem a leitura, né? E ela não tinha feito. Daí eu fiz com ela. Fiz aos poucos. Comecei com duas palavrinhas e fui lendo com ela na minha mesa. Só que aí eu tenho que pegar um tempinho com ela e eu não posso deixar a sala. Ainda mais o 1º ano, né? Então, eu vou trabalhando, enquanto eu vou dando uma atividade, pego ela um pouquinho...</i></p> <p><i>(...) conversei com a mãe e falei: "Mãe, não pode estar faltando". Até ela falou que tem outras filhas e que ele fica brincando e que ela manda dormir e ele não vai dormir. Aí, ele não consegue acordar, porque o irmão dele vinha pra aula e eu dizia: "Não pode, né." Eu conversei com ele. Chamei ele e disse que ele ia se prejudicar, já era para estar lendo, daí ele falou: "Tá bom, prô."</i></p> <p><i>Eu falo pras mães: "Quando eu for pedir uma ajuda para vocês, não é para</i></p>
--	---	--	--

			<p><i>brigar com eles". Ah, tem mãe que fala: "Ai, ele fez letra feia e eu fiz apagar". Eu falo: "No começo a letra vai ser feia". Vamos estimular para melhorar um pouquinho?</i></p> <p><i>Quando eles começam a ler eu faço uma festa na sala com eles, né? Porque aí eles sentem, né? Dá aquele estímulo e eles vão querer mais ainda.</i></p> <p><i>Eu trabalho muito junto com as minhas colegas do 1º ano e a gente até trocava e levava os alunos na sala uma da outra e dizia: "Olha, ele começou a ler!" Para incentivar os outros, também. Peço sempre para os pais fazerem o mesmo.</i></p>
<b>Professor 5</b>	<p><i>(...) ela tinha dificuldade na escrita, porque eu tinha dificuldade em ajudá-la. Acho que eu não conseguia. Não é só por causa do idioma, não. Ela tinha muita dificuldade. A mãe falava que ela tinha muita dificuldade no dia a dia. Eu acho que o idioma é um entrave, sim, mas não é só isso.</i></p> <p><i>Acho que a gente também se assustava porque era outro idioma, então você já</i></p>	<p><i>A gente fala: "Bom dia!" e eles abaixam a cabeça e pegam a criança, porque ele está mais ali com a língua dele mesmo, né?</i></p> <p><i>Quem me auxiliava com a mãe era a coordenadora, porque ela fala muito bem o espanhol.</i></p> <p><i>A gente pensou, eu e a outra professora, de fazer um projeto pra atender a todos. Daí eu fiz um levantamento de</i></p>	<p><i>A gente fez uma música que tem uma parte em espanhol e outra em português. Muito legal e eu fiquei feliz! Eles gostam de cantar.</i></p>

	<p><i>olha diferente pra eles. Então, eu já tinha dificuldade com ela sim e ela muita dificuldade para ler, escrever e até mesmo no oral.</i></p> <p><i>Ela tinha dois trabalhos: entender o meu idioma e saber o que eu queria.</i></p> <p><i>Eles são retraídos, coitadinhos, até pra pegar a criança na volta da escola.</i></p>	<p><i>quantos alunos falam espanhol.</i></p>	
<b>Professor 6</b>	<p><i>As crianças não apresentam problemas.</i></p> <p><i>Que nem, a I., parece que é "purinha". A mãe é aquela pessoa que fala manso, e a minha aluna fala super pouco, mas participa de tudo, faz todas as atividades.</i></p> <p><i>A relação familiar com a escola é totalmente diferente.</i></p> <p><i>Eles são fora de série! Eles lêem o livro para os filhos, mesmo sem saber direito o idioma. Não sei se pedem auxílio para alguém.</i></p>	<p><i>Eu sou assim (...)já na primeira reunião já explico para a mãe como vão ser as coisas.</i></p> <p><i>Eu acredito que brasileiros e bolivianos que moram no bairro dos Pimentas estão no mesmo patamar. Eu acho que, se a gente for comparar, eu acho que os bolivianos têm uma disparidade pra mais, porque são pessoas que buscam. Eu acho que é isso que está faltando um pouco pro povo brasileiro. Essa vontade, esse sonho de querer ter alguma coisa, ser alguém na vida.</i></p>	

Na análise dos discursos apresentados pelos professores da Escola K, durante as entrevistas, foi possível perceber que as impressões que possuem sobre seu alunado e sobre a família dele são maiores dos que os recursos que utilizam para lidar com as dificuldades apresentadas. Percebe-se que poucos são os professores que têm, em evidência, durante o discurso, as ações para lidar com as dificuldades dos alunos, das



famílias ou de si mesmos. Verifica-se, ainda, que o aprendizado da língua dificulta a interação entre professor-aluno mais do que aluno-aluno, pois entre estes não há a preocupação do compromisso da aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda assim, poucas são as estratégias para lidar com tal dificuldade. O trabalho destinado ao desenvolvimento da oralidade é o recurso mais utilizado entre os professores, que entendem ser este o primeiro passo a ser dado para se vencer os demais obstáculos enfrentados no aprendizado de uma nova língua. Acreditam que o "sucesso" da vida escolar desses alunos está no amparo dado pela família. Entretanto, esperam dos pais a responsabilidade de aprender a língua oficial do país receptor para poder ajudar seus filhos em sua trajetória escolar. Essa trajetória não é marcada, apenas, pela assiduidade às aulas, mas é observada pelos docentes na ajuda à lição de casa, aos livros que as crianças levam para que os pais leiam para elas, aos bilhetes que devem ser respondidos na agenda, aos cuidados com a higiene da criança e ao comportamento considerado "ideal" por parte dos alunos.

Gimeno Sacristán (1998) ao falar sobre as marcas da ação educativa, afirma que

A ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre; gera efeitos, expectativas, reações, experiência e história, porque como afirma Arendt tem a condição de ser indelével. Este é o princípio que nos leva a compreender a prática como algo que é construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias. Em circunstâncias favoráveis, ações concretas podem dar origem a transformações importantes. O que foi feito, no sentido de realizado, fica para si e para os outros. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 70)

As expectativas que os docentes possuem sobre o bom desenvolvimento pedagógico de seus alunos demonstram o comprometimento que têm no exercício de sua profissão. Cada dia mais, os professores se veem na condição de lidar com questões antes não pensadas na área educacional. As diferenças, sejam elas de qualquer âmbito, são ainda, majoritariamente, delegadas ao seu trabalho em sala de aula. As "condições" que lhes são dadas para lidar com as diversidades, seja na forma de capacitação ou formação em reuniões na escola, são minimizadas quando o professor se vê diante de uma sala com 35 alunos, entre 6 e 10 anos de idade, sem ajuda de outro profissional em sala de aula para lhe dar qualquer suporte. Essa "solidão" faz com que o professor busque ações já utilizadas por ele anteriormente, pois

(...) embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma, deixa pegadas e assegura "roteiros", esquemas ou rotinas para ações posteriores, cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera as bases para as seguintes, que já não podem partir do nada. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 70)

Não havendo uma política que direcione e contribua para o trabalho do professor com seus alunos imigrantes, a experiência, consequência do tempo no exercício da profissão, termina por marcar ações futuras. É ela que permite ao professor economizar "trabalho", reflexões e tempo de um como agir em determinadas condições. É na experiência do exercício da profissão que nasce a *estabilização da prática educativa*. Essa prática é *dirigida pelas ações passadas, sendo feitas de sabedoria acumulada e a partir dos erros e dos acertos consolidados* (Idem, p. 71).

O que se percebe durante as entrevistas é que esse saber fazer não está, ainda, claro para os professores, o que gera certa angústia e preocupação e termina por evidenciar uma fala quase que comum entre eles *se os pais falassem em português com seus filhos, isso ajudaria*, o que até seria compreensível, se não soubéssemos que eles (pais), também, possuem a mesma dificuldade.

Essa fala, que me deu a impressão de ser comum aos docentes, pode ser explicada como uma das ações que determinaram o estilo de agir dos professores em uma situação como essa, a de imigrantes ou descendentes de imigrantes, que precisam se alfabetizar em uma língua mal compreendida ou até compreendida, mas nem sempre falada. O estilo a que me refiro é o de trabalhar com essas crianças do mesmo jeito que para os demais, ou seja, a homogeneização das atividades, sendo elas avaliativas ou não.

Um dos estudos de Colello (2005) fala sobre essas estratégias ou dinâmicas pedagógicas, como ela as chama, para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Para a autora, a prática alfabetizadora é subsidiada por concepções docentes e o professor possui diferentes propostas práticas de trabalho para lidar com alunos que possuem diferentes ritmos e conhecimentos sobre a língua escrita. Colello (2005) verificou em seu estudo com professores do 1º ano que, na tentativa de lidar com salas heterogêneas, eles apresentam seis propostas práticas de trabalho:

1. Homogeneização do grupo: as atividades são iguais a todos, desconsiderando as diferenças no desenvolvimento da aprendizagem, a fim de manter o "ideal" de grupo

homogêneo, acreditando que a essa escolha, ainda que inconsciente, facilita sua intervenção.

2. O ensino voltado para o aluno médio: considera a heterogeneidade dos alunos quanto ao seu desenvolvimento da aprendizagem, porém, centraliza suas escolhas didáticas em atividades voltadas ao aluno "médio", exigindo a paciência dos alunos mais avançados e tenta lidar "na medida do possível" com aqueles que possuem maior dificuldade.

3. O ensino individualizado: Prática rara, mas encontrada pela autora. O professor desiste do "ideal do grupo homogêneo", mas resiste na metodologia centrada no professor, o que dificulta a prática educativa em sala de aula, pois não consegue atender a todos.

4. O trabalho em grupos homogêneos: Os professores agrupam seus alunos em grupos a partir dos níveis de aquisição da linguagem escrita que apresentam (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético)<sup>20</sup>.

5. O trabalho em grupos heterogêneos: O professor propõe tarefas que promovam a cooperação entre alunos. Procura escolher alunos com níveis da linguagem próximos.

6. Assembleia: Prática rara. Configuração que coloca todos os professores em situação de igualdade, inclusive o professor.

De acordo com a fala dos professores e as observações feitas em sala de aula, observei a tentativa de homogeneização da turma como proposta de trabalho mais utilizada.

#### **4.5 A gestora da escola B e sua percepção sobre a região e os imigrantes bolivianos**

A gestora teve toda a sua trajetória como estudante na rede pública. Fez o Magistério e o curso de Pedagogia. Há quinze anos mudou-se para São Paulo e há cinco anos trabalha no município de Guarulhos. Já trabalhou como professora, coordenadora da APAE<sup>21</sup> e como coordenadora de uma instituição de jovens em situação de risco. Em 2010 candidatou-se à vaga de diretora escolar e assumiu a função, mas em outra escola,

---

<sup>20</sup>Níveis da aquisição da linguagem escrita propostos por Emília Ferreiro em seu livro: *Psicogênese da Linguagem Escrita* (1985). Os níveis são divididos em função das hipóteses que as crianças apresentam sobre a escrita.

<sup>21</sup>Organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que promove a prevenção e a inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual produzindo e difundindo conhecimento.

para substituir uma gestora que estava de licença. Entretanto, duas semanas depois, ainda antes da licença da outra gestora terminar, foi chamada para assumir a Escola B, que estava sem diretor. Não conhecia o bairro. Sua primeira impressão foi *de pânico. Pânico por conta da localização. Quando eu saí da Secretaria às 18h, o pessoal do departamento me trouxe até aqui. Nem no Google Map aparecia. Quanto mais nós andávamos, parecia que nunca chegaríamos. Eu me lembro que não tinha esse asfalto, ainda. Era tudo de barro. E eu disse pra eles "Eu não vou conseguir!" e comecei a chorar no carro. Pra vir pra escola eu peguei, naquela época, cinco conduções. Isso foi em agosto de 2012. Em determinado momento, me deu pânico e eu falei pra mim mesma, agora quero voltar pra minha casa!*

Se a impressão do espaço geográfico assustou, a recepção dos moradores não foi diferente. A escola havia passado por um momento difícil, em que a direção escolar anterior precisou se afastar e, segundo a gestora, os moradores, de certa forma, culpavam-na por isso. *Os pais achavam que eu havia tirado o outro diretor da escola. Foi muito difícil!*

Refere-se à comunidade do entorno da escola como carente, com grau de vulnerabilidade social significativo. *É um bairro muito longe, né? Tem uma única saída, uma única entrada, as pessoas saem muito cedo para trabalhar, o nível de escolaridade é até o Ensino Fundamental, não mais do que isso. Há, também, muitos que trabalham como caseiros nos sítios aqui perto e aqueles que moram em assentamento, por causa do preço do aluguel. Os bolivianos, não. Eles moram em casa com várias pessoas.*

Assumiu a escola em 2012 e disse que não havia esse número de alunos imigrantes ou descendentes de bolivianos naquela época. *Tinha um ou outro. Não tanto quanto agora e esse número vem crescendo.* Não percebe outros imigrantes na região, apenas bolivianos. *Considera-os muito respeitosos. A primeira dificuldade, claro, é a língua. Não tanto as crianças, a dificuldade é maior com os pais. Não ser quando a criança chega ao país e logo já vai à escola. Não sabe falar o português e isso dificulta. Temos de tentar encontrar uma forma de ajudar. Eu vejo que eles são desconfiados. São muito desconfiados. Perguntam, apenas, o necessário, por necessidade, mesmo. É um grupo fechado.*

Mesmo assim, a diretora sente a necessidade deles em mostrar um pouco de si e criam oportunidades para isso. É o que aconteceu quando um dos pais viajou para a Bolívia e trouxe a ela um cartaz de sua cidade. *Trouxe como um presente.* A equipe

pedagógica aproveitou o momento e solicitou que a criança mostrasse a todos os colegas de classe, que apontasse o lugar onde ficava a casa dela, dissesse o que havia naquele lugar, enfim, que ela pudesse apresentar a todos algo que eles não conheciam e que dizia respeito à identidade dela. Essa ação não provém de qualquer capacitação ou formação pedagógica extraescolar, mas de uma iniciativa da escola. *Cada escola tem sua especificidade, tem entendimento diferente e a gente tem de ajudar essas famílias a entender que, nesse momento da vida delas, elas estão num país chamado Brasil, que possui suas diretrizes, suas normas, que a Secretaria da Educação também segue diretrizes do Ministério da Educação, mas que isso não é engessado. A gente respeita isso tudo, mas a escola tem autonomia. Pra você ter uma ideia, nós compramos jogos pedagógicos não somente para o inglês, nossas crianças têm inglês a partir do 1º ano, então compramos jogos pedagógicos do inglês-português, mas por causa dos nossos alunos bolivianos compramos, também, jogos em espanhol-português.*

A escola busca parcerias para elaboração de novas estratégias para lidar com os alunos que não conseguem se integrar devido à dificuldade com o idioma. A gestora fala da parceria com uma professora que faz parte do Programa do Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Eu entendo que essas crianças que vêm de outro país, que não conseguem falar o nosso idioma, nós entendemos que toda a situação que coloca uma barreira para a criança aprender, ela necessita de um acompanhamento. E mesmo não sendo público-alvo dela, ela nos ajuda a eliminar essas barreiras. Isso tem que ficar muito claro. O foco do AEE é as crianças com deficiência.*

Pergunto-lhe como os professores veem essa parceria, se ela é tão clara quanto é para a gestora. Ela diz que, inicialmente, não foi tão fácil. *Foi uma conquista. Quando eu cheguei aqui, a escola só estava indicada a ser um polo do AEE. No ano passado, nós conseguimos que a professora ficasse 40 horas na escola. Isso fez muita diferença.*

*Quando a professora do AEE também participa das horas-atividade, fica inevitável ela não ouvir os professores comentarem sobre os bolivianos. Não dá pra dizer "Bom, eu só atendo crianças com deficiência!" Como ela é uma profissional muito comprometida ela também vai ajudar a elaborar algumas estratégias, mesmo sem estar na sala de aula. Até o pessoal da limpeza precisa ter estratégias. Por exemplo, apresentar a escola é uma função de todos os funcionários, até o pessoal da limpeza.*

A diretora conta um caso de uma criança do 3º ano, vinda da Bolívia, que não conhecia o garfo nem a colher. Acredita que devia comer sem a ajuda deles em seu país de origem. A professora acompanhou essa criança juntamente com a equipe da cozinha.

Os pais não falavam o idioma português e não tentavam se comunicar de outra forma. *Mas aí a gente vai tentando outras intervenções, né?*

Em se tratando da escola, aquilo que compete ao entendimento pedagógico, os pais expressam a diferença existente entre os dois países. Para a gestora, é difícil haver entre os pais e escola algum diálogo sobre as possíveis dificuldades existentes nessa transição escolar (escola da Bolívia e do Brasil). *Um pai, apenas, uma vez, falou que lá na Bolívia o ensino era muito, muito forte.* Pergunto à gestora sobre o que significa esse "forte" e ela me diz que, talvez, a falta de compreensão de uma política de ciclos, mas que ela acredita ser não só por parte dos pais bolivianos, mas dos pais brasileiros, também. Muitos pais brasileiros solicitam que seus filhos refaçam determinado ano, o que não é permitido. *Mas aí, a gente tem toda uma orientação, né? E a criança não é só o ler e o escrever. Mas as crianças da Bolívia, algumas, vêm com bastante dificuldade, também. Dificuldades na alfabetização. E aí eu não sei te falar se é a barreira da língua ou se é de uma forma geral.*

Não houve casos nessa escola, ainda, de crianças imigrantes bolivianas ou descendentes de bolivianos que ficassem em recuperação de ciclo (reprovadas).

O discurso se repete quando pergunto a ela sobre o que poderia contribuir para ultrapassar a barreira encontrada com a língua. Ela diz que eles são *absurdamente disciplinados. Os pais são rigorosos. Eles não admitem que seus filhos sejam indisciplinados dentro da escola. Isso é um valor que os nossos pais do Brasil poderiam resgatar. As crianças fazem as tarefas e todos eles são muito colaborativos. As crianças são meigas. Tem alguma coisa nos olhinhos delas que é impossível você não gostar. São muito disciplinados.*

Os bolivianos encontrados na Escola B, assim como na Escola K, são considerados como uma população flutuante, devido ao número de viagens que fazem de volta ao seu país de origem. *Mesmo com a história da liberdade entre os países (fala do MERCOSUL), de ir e vir, eles precisam visar o passaporte deles em determinado período. Acho que não é passaporte, é um registro que eles têm. E quando vai, vai a família toda.*

Quando isso acontece, a escola não pode segurar a vaga da criança, até porque eles solicitam a transferência de escola para a Bolívia. Isso ocorre, frequentemente, na escola. Mesmo com essa rotina de viagens durante o ano, não há alunos estrangeiros fora da idade regular na Escola B, o que sugere que essas crianças, mesmo em trânsito, não ficam sem ir à escola.

O trabalho feito com os professores na Escola B para lidarem com as crianças imigrantes não é diferente com qualquer trabalho que lide com a diversidade, de uma forma geral. A gestora acredita que o professor tem perfil, tem características pessoais que lhe permite ser mais flexível, se ajustar às necessidades que surgem e isso independe do que é "esse diferente". Ainda sim, não compreender o que o aluno diz gera angústia em alguns professores, que exclamam *Não compreendo o que ele diz!*

*Nosso primeiro trabalho, nesse caso, tem de ser com o professor. A criança precisa ser acolhida, ter vontade de vir à escola, tem de se sentir querida na escola, tem de se sentir tranquila, segura, isso pra qualquer criança, mas especialmente, para aquelas que deixaram o mundinho delas lá, tão longe. Elas vêm pra uma realidade que é diferente. O primeiro objetivo é fazer com que essa criança se sinta bem na escola. Às vezes, há professores mais resistentes, porque é muito fácil trabalhar com alunos que não têm dificuldade, né? Daí nosso trabalho de escuta, de orientação e de formação em hora-atividade.*

Um dado apontado como positivo na Escola B, do ponto de vista de direção escolar, é que não há muito rodízio entre professores, ou seja, professores que ficam pouco tempo na instituição, como acontece em muitas escolas da rede pública. Mesmo havendo possibilidade de remoção, não há pedidos dos professores. *Isso é tão bom, porque quando muda muito de professor, a gente tem a sensação que está sempre começando. E o que me preocupa, às vezes, é que quem está começando é o professor e não o aluno. Você entende?*

Não percebe grandes dificuldades no relacionamento entre as crianças. Acredita que as maiores dificuldades são encontradas no relacionamento com os adultos. *Criança com criança se entende, diz. As crianças aprendem o idioma muito rápido. A gente teve uma aluna aqui que foi bem difícil a alfabetização dela, quando ela ingressou aqui no 1º ano. Lá na Bolívia ela não fez Educação Infantil e ela não falava uma palavra em português. Hoje ela está ótima, às vezes, esquece que não está mais lá na Bolívia e mistura os dois idiomas.*

Pergunto a ela se ela sente falta de uma orientação da Secretaria da Educação, quanto política pública, para apoiar e direcionar o trabalho das escolas que possuem essas especificidades devido a uma demanda diferenciada. Ela diz que *essas crianças, as estrangeiras, são invisíveis, a escola as torna visíveis, mas não por uma política que contribua no sentido de orientar ou prever melhores condições para o trabalho qualitativo com esses imigrantes. É uma iniciativa puramente da escola. Cita,*

inclusive, que no Censo Escolar aparecem as crianças com deficiência, mas não as estrangeiras. Mas quando se matricula uma criança, quando se regulariza sua matrícula, esse dado aparece, só não é considerado. *A escola pode manter essa invisibilidade ou rompê-la.*

Acredita que a língua passa a ser secundária quando se busca, em primeiro lugar, estabelecer vínculo afetivo com a criança.

*Eu percebo essa vinda das crianças da Bolívia de uma forma muito natural, porque do meu entendimento, isso também tem de ser natural em relação às nossas crianças. Sabe onde estão todos os diferentes? Na escola pública, por isso que eu gosto da escola pública.*

A Secretaria da Educação acompanha o desempenho dos seus educandos pela:

1. Provinha Brasil (aplicada aos alunos do 2º ano) com objetivo de investigar o desenvolvimento das habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2015). A prova é aplicada a cada biênio.

2. Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (aplicada aos alunos do 3º ano, considerado ciclo final da alfabetização), que tem por objetivo não somente verificar o desenvolvimento dos educandos quanto às habilidades de alfabetização e letramento, mas também, por meio de questionários aplicados aos gestores e professores para verificação e análise das condições de oferta. A prova de Língua Portuguesa é composta por dezessete questões objetivas de múltipla escolha e três itens de produção escrita. Na prova de Matemática são vinte questões objetivas de múltipla escolha. A ANA foi criada a partir da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), reafirmando o compromisso entre as secretarias municipais, estaduais e distritais a alfabetizarem seus alunos até os oito anos de idade, previsto no Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Sua portaria é a nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o sistema de avaliação da educação básica (SAEB). A prova é aplicada anualmente.

3. Prova Brasil - aplicada ao quinto e oitavo anos com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho) (BRASIL, MEC, 2015). Professores e gestores também respondem aos questionários para coleta de dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A prova é aplicada a cada



biênio e tem como foco a avaliação das habilidades de Língua Portuguesa (com ênfase na leitura) e em Matemática (com ênfase na resolução de problemas).

Dados coletados no Plano de Desenvolvimento da Educação (2011) dizem que as discussões para se avaliar o ensino em larga escala no Brasil começaram na década de 1980, entre 1985 e 1986. Após a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988 e, ainda em vigor, o Ministério da Educação instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A primeira avaliação aconteceu em 1990. A partir de 1993, a avaliação passou a ser ininterrupta e a cada dois anos. Em 1997, foram desenvolvidas matrizes de referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam ter em cada série (ano). Essas matrizes foram construídas com base em uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, utilizando como referência as secretarias municipais e estaduais. Em 2001, elas foram atualizadas e cerca de quinhentos professores de 12 estados foram consultados. Em 2005, nova avaliação foi realizada, paralelamente à avaliação do SAEB. Essa nova avaliação ampliava as possibilidades de análise assim como permitia a divulgação dos resultados por municípios e escolas. Nascia a Prova Brasil.

A gestora da Escola B diz estar muito feliz com o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização de seus alunos. *Estou muito feliz com o resultado da ANA de 2014. Nós tivemos a avaliação de 76% de crianças no nível 4, considerando que é até o 5º nível. Essa é uma conquista de toda a escola.*

#### **4.6 Relatos de alguns professores da Escola B sobre os alunos imigrantes bolivianos**

##### **4.6.1 Professora 1**

A professora 1 está há um ano na escola. Leciona para o 1º Ano. Não havia encontrado alunos bolivianos ou imigrantes, anteriormente, em outras escolas onde trabalhou. Tem dois alunos bolivianos em sua sala. Sua primeira impressão sobre eles está diretamente ligada ao aspecto pedagógico.

*Vieram da Bolívia silábicos com valor, vieram bem espertos. Os pais já estão há algum tempo no Brasil. O rendimento pedagógico deles é muito bom!*

Acha que os homens, entre os imigrantes bolivianos, são mais comunicativos.

*Se eu tivesse que falar que há alguma diferença entre eles, diria que seria entre as mulheres e os homens bolivianos. Os homens são mais comunicativos que as mulheres. Quando você tem que conversar com alguém, sempre vem o pai e se a mãe*

*vem com o pai, é ele quem fala, ela fica quietinha. Com a criança parece ser a mesma coisa. A menina é mais retraída.*

Diz que a sondagem feita durante o ano é igual para todos os alunos e conta a experiência com um aluno.

*Tenho dois alunos e um deles só fala em espanhol. Quando fui fazer a sondagem com ele, ele viu a foto do abacaxi e escreveu "piña". Daí falei pra ele que aqui no Brasil "piña" chama abacaxi. Ele repetiu oralmente. Ele veio alfabetizado de lá. Quando a palavra é diferente, ele confunde, ele "tá" silábico-alfabético, então, ele tem conhecimento fonético, mas como tem diferença ente o português e o espanhol, ele tem dificuldade. Ele "tá" nesse processo, ainda. Quando vamos fazer a sondagem, a gente pergunta muito pra ele como é que se fala aquilo no país dele. Daí eu falo, "lá é assim, mas aqui, não é". Daí, falo como se fala e ele repete oralmente. Aí ele começa a falar, "ah, então, abacaxi, começa com "A". Ele tem consciência fonológica. Eu não tenho problema com isso. Só que você precisa sentar com ele, porque ele não conhece a nossa língua.*

Como a sondagem é feita individualmente, diz não ter problema com ela, mas nas outras atividades, quando precisa estar com todas as crianças, sente dificuldade.

*A minha dificuldade com ele é essa. Eu dava, por exemplo, uma ordem para a turma na hora do exercício, sei lá, tinha de repetir devagar pra ele, pra ele poder compreender.*

Fala que os pais de origem boliviana são muito presentes à vida escolar dos filhos e procuram saber como está o desenvolvimento deles na escola.

*Eles perguntam sobre os filhos. Querem saber se estão bem, se estão acompanhando. Eles querem que eles leiam rápido, são muito rigorosos.*

Acha-os muito carentes pelo fato das crianças demonstrarem que não têm brinquedos.

*Parece, também, que eles não têm brinquedo. No dia dos brinquedos eles nunca trazem nada.*

Diz que os pais são muito gratos à escola brasileira, porque recebem uniforme, comida, leite e material escolar, pois na Bolívia, dizem que não é assim.

*Uma vez, o pai desse meu aluno que quer saber de tudo, pediu pra eu tirar foto dela comendo no refeitório pra depois mostrar pra ele, porque lá na Bolívia eles não comem nas escolas e ele queria ver como era aqui. Ele queria mostrar pra irmã dele que mora na Bolívia.*

#### 4.6.2 Professora 2

A Professora 2 leciona para o 1º ano. Preocupa-se com um dos alunos que veio da Bolívia.

*Eu tenho um aluno boliviano, que não sei de onde ele veio, ele come com a mão, engatinha pela sala, ele tem seis anos. Como ele não consegue parar sentado, não evolui na leitura e no aprendizado da escrita. No começo, ele teve problema de adaptação com outros alunos, porque ele era agressivo, e agora melhorou, como ele já compreende mais a língua, já melhorou. Eu acho que ele era agressivo, porque estava estranhando o ambiente. Eu acho que ele morava em uma aldeia pelo comportamento dele.*

Diz que tenta falar em espanhol com os pais, mas sabe muito pouco.

*Eu fiz espanhol, não sei muito, sei pouquinho, mas eu falava e os pais entendiam. No ano passado, eu tinha dois bolivianos que tinha muita, muita, muita dificuldade. Eram recém-chegados, quer dizer, vinham, voltavam, vinham, voltavam. Ainda sim, os pais perguntam sobre os filhos.*

#### 4.6.3 Professora 3

A Professora 3 leciona para uma turma do 1º ano. Fala das suas dificuldades com os alunos imigrantes e da angústia de não ter conseguido, como pretendia, contribuir mais para o desenvolvimento pedagógico deles.

*Até mesmo eu, no ano passado, eu tinha três alunos bolivianos que não falavam a língua portuguesa e eles tiveram grande dificuldade o ano inteiro e uma das meninas foi aprender a falar no final do ano e eu pedia pra professora F. me ajudar, mas nem ela conseguia me ajudar, porque não era o espanhol, era um dialeto deles lá. E isso foi a ano inteiro. E eles foram pro segundo ano e permaneceram com a dificuldade. Só que eles estão se relacionando melhor, mas vieram com muita dificuldade. Uma delas, a família era mais fácil, porque a gente conseguia conversar, estavam há mais anos no Brasil, tinham uma forma de comunicação melhor e, daí, ela se alfabetizou e tudo. Trocava algumas coisas, como "leão" por "león", mas eu conseguia trabalhar, agora, a outra era prima do meu aluno e o ano inteiro ela teve dificuldade. Muita dificuldade pra se comunicar. Tinha muita vergonha. Ela entrou o ano pré-silábica e saiu pré-silábica. E pra piorar, voltou pra Bolívia, ou seja, vai e volta, vai e volta.*

A compreensão da língua é, para a Professora 3, sua grande dificuldade. Acredita que se, os pais soubessem melhor a língua portuguesa, contribuiriam para o aprendizado dos filhos.

*Até mesmo, uma das vezes, a gente falou pra eles que eles estavam no Brasil e precisavam aprender a língua.*

Sente que essa não é uma necessidade só dela, como profissional, mas dos pais, também, afinal utilizam a língua portuguesa para trabalhar.

*Os pais já pediram que fosse feito uma sala para eles aprenderem a língua portuguesa aqui no CEU (Centro Educacional Unificado).<sup>22</sup>É uma das coisas que deveria ser implantada, tanto pras crianças quanto para os adultos.*

Acredita que os pais não são sempre participativos como as outras professoras dizem e que isso tem a ver com a falta de compreensão da língua.

*No meu caso, nem sempre, porque às vezes, eu mandava lição e a criança não fazia, daí os pais vinham falar "Ah, eu não sabia como fazer!" E não entendem mesmo, na maioria das vezes, são os irmãos que ajudam.*

Diz utilizar recursos didáticos que têm dado certo.

*Eu tive dois alunos bolivianos e tive muita dificuldade e eu perguntei pra professora deles hoje, no 2º ano e elas disseram que eles têm a mesma dificuldade. Eles melhoraram muito na interação, mas eles não falam, ainda, a língua. O que eu trabalhei com eles foi muito o visual. Muita repetição, privilegiando o visual e a oralidade. No caso dela, ela fazia a atividade como todas as outras crianças, mas eu trabalhava mais a oralidade dela. Tudo no visual, com muito desenho, tudo muito colorido pra ela ir associando a imagem ao som da letra. Com matemática, a gente trabalha muito com material concreto. Só que eles também não conseguiam muito. Perguntei pra professora do 2º ano e ela me disse que eles estão silábico-alfabético. Quando ela saiu da minha sala, no final do ano, ela estava começando a entender o valor das vogais e ela tinha melhorado algumas palavras. Se você perguntasse algo pra ela, ela não falava. Ela não se comunicava com os amigos. E o outro aluno, não sabia andar pela escola, se perdia, essas coisas, porque ele não compreendia. Hoje, no segundo ano, ela fala bem, conversa bem, mas não posso dizer que ela está no mesmo processo que os outros alunos em relação à alfabetização. O*

---

<sup>22</sup>CEU - é um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo (SÃO PAULO, 2015)

*grande progresso dela foi na interação social. No ano da Copa trabalhamos os países e eu até coloquei a Bolívia no projeto.*

#### **4.6.4 Professora 4**

A professora 4 leciona para o 2º ano.

Acha os bolivianos muito reservados e, ao ouvir uma colega da escola dizer que os pais bolivianos gostariam que houvesse aulas de português para eles, acredita que nem todos viriam.

*Não sei se todos iriam, porque eles se escondem, muitos estão ilegais no país, mesmo com o Tratado do MERCOSUL, principalmente, as mulheres. Acho que tem a ver com a cultura. O que dá impressão é que elas não podem falar. Hoje ainda "tá" um pouquinho melhor, né, mas elas saem pouco de casa e não falam muito, não. Na reunião de pais dos meus, é o pai que vem à maioria das reuniões. Um dos bolivianos que eu tinha era só o pai que vinha buscar, e a outra, era a irmã. A mãe, muito difícil. Pela cultura que eu entendo, assim, tudo elas dependem do marido. Elas pouco se comunicam. E até as crianças, também. Se você pergunta onde ela mora, o que os pais dela fazem, ela não fala, mas os meninos contam mais.*

Ainda sim, diz que eles querem saber sobre a vida escolar dos filhos.

Sua experiência com alunos imigrantes foi positiva, pois não teve dificuldade para entendê-los e eles também pareciam não ter para compreendê-la.

*Eu nunca tive problema com criança boliviana. Era só uma palavra ou outra, mas a gente falava e pronto. Igual a minha aluna, a J. ela é muito boa, é prima do L., que também é boliviano, mas um ia bem e outro não.*

Para ela, os pais são participativos e isso contribui para o aprendizado dos filhos. Entende que a participação é maior quando os pais são conhecedores da língua portuguesa.

*Os pais cobram quando os filhos não conseguem.*

E explica: *O pai que vem e sabe a língua, porque aqueles que não sabem, não falam nada, porque não entendem o que a gente fala. Eles não respondem bilhete.*

Se a língua é o maior entrave, perguntou-lhe como ela faz para explicar os critérios de avaliação utilizados na Secretaria ou as orientações dadas em reunião de pais e professores.

*No caso do registro-síntese, a gente pede para os pais aguardarem e daí a gente explica, só que, se entendeu, tudo bem, mas se não entendeu, a gente fica sem saber. Eu falo para os pais ficarem mais atentos em relação à língua.*

#### **4.6.5 Professora 5**

A Professora 5 leciona para o 2º ano. Sua experiência como professora de alunos imigrantes é positiva, pois os alunos que teve, até o momento, compreendiam a língua portuguesa.

*O aluno que eu recebi estava bem enturmado. Ele nasceu aqui. Ele saiu, voltou e ficou super bem, porque ele já conhecia os alunos. No ano passado, eu tive cinco ou seis na sala. Eu não posso falar nada, nada que desabone qualquer um deles. Tudo que eu solicitava eles faziam. Todos se alfabetizaram.*

Ela conta que não sentiu necessidade de suporte, porque teve sorte, mas que se houvesse orientação pedagógica da Secretaria, uma vez que a escola tem especificidades devido à demanda de imigrantes que atende, algumas de suas colegas não se sentiriam tão angustiadas.

*No ano passado, descobriram que nós tínhamos alunos bolivianos e queriam que a gente ensinasse em espanhol. Mas como ensinaríamos em espanhol se não sabemos espanhol? Veio um pessoal da Secretaria e queria que eu trabalhasse o bilinguismo! E eu trabalhava muito as imagens, porque eu sei libras e todo ano eu ensino libras pras crianças e com esse material eu consigo chamar a atenção deles. Por exemplo, eu ensinava a letra "c", eu mostrava a casa. Nós nos unimos e dissemos que "não", ensinaríamos como aprendemos, em português. Eles estão no Brasil!*

Conta que a ida e vinda das crianças atrapalha muito o trabalho dos professores.

*Uma coisa que atrapalha muito, é que a gente desenvolve um trabalho o ano inteiro e, daí, a criança vai embora e a gente não tem como trabalhar. Que nem, eu tinha aquela aluna e ela foi melhorando, daí no meio do ano, ela foi embora. Pode ser que ela volte e daí tenho que começar o trabalho tudo de novo. Este ano nós tivemos muitas saídas. Várias pessoas foram embora. Eu sei que eles precisam renovar o visto. Eles vão, mas eles voltam. Muitas oficinas estão fechando e o aluguel está muito caro.*

#### 4.6.6 Professora 6

A Professora 6 está há quatro anos na escola. Leciona para o 3º ano. Lembra-se que começou a ter alunos bolivianos desde que passou a lecionar na região, em 2009.

*Tenho alunos bolivianos em sala há algum tempo, porque lecionava nesta região, a do Bonsucesso, também. Em 2009, foi a primeira vez que tive bolivianos na minha sala.*

Tem muito prazer em trabalhar com crianças em processo de alfabetização, mas diz que a escolha aconteceu por acaso.

*Pensei: é isto que eu quero pro resto da minha vida. Não quero qualquer coisa.*

A primeira impressão com alunos imigrantes foi positiva.

*Eu me lembro que tive um ou dois bolivianos naquele ano. Não achei difícil lidar com eles, mas sempre tem aquele choque, né? Quando a gente fala a mesma língua, parece que a gente está no automático, né? Mas esses que eu dei aula não senti dificuldade, porque eles já tinham os pais aqui há algum tempo, eles vão pra lá todo começo de ano e quando não estão aqui no começo do ano eles logo chegam, eles vão e voltam. É difícil eles se transferirem de vez. Eu tenho mais dificuldade com a língua dos pais. O filho já está tão ali na sala de aula que ele trabalha essa dificuldade melhor. Se o aluno já está adaptado, eu o entendo melhor.*

Em seguida, começa a falar sobre os bolivianos que têm em sua sala hoje.

*A R. é a que fala melhor, porque ela é a que está há mais tempo aqui e têm irmãs. O J., de vez em quando, dá uma enroladinha, assim, é que muitas vezes, eles compreendem, mas demoram a falar, porque precisam encontrar a palavra certa para falar. Mas alguns, tentam explicar e quando não conseguem, falam: "no consigo". Eu entendo bem o que eles falam. A maioria dos bolivianos que eu pergunto para os pais, nasceram aqui. A cultura deles é outra, é como se fosse um universo à parte.*

Estabelece impressão diferente do comportamento das crianças brasileiras e das bolivianas ou descendentes de bolivianos.

*Pode ser até uma impressão superficial, mas eu sinto isso todos os anos e eu já conversei com outros professores e eles têm a mesma impressão. Eu sinto que eles são muito mais tranquilos, eles são extremamente, como fala, muito responsáveis, muito interessados. É lógico que as outras crianças brasileiras têm sim variáveis, mas eu acho assim, a disciplina, embora eu não goste muito de usar essa palavra, eles são*

*muito mais tranquilos. Eles brincam, brigam, mais é uma coisa tão mais pura, tão mais infantil.*

A impressão sobre a família não é diferente daquela expressa pelos demais professores.

*Falando dos pais, todos eles, daqueles que eu tive, vêm buscar, vêm trazer, se esforçam muito pra prestar atenção naquilo que você está falando e eles conversam com os filhos sobre aquilo que eles fazem. Você percebe quando você diz: "Olha, seu pai vai chegar e vai saber que você não prestou atenção, porque você estava conversando." Você percebe que os filhos têm respeito pelos pais e isso reflete, também, para a figura do professor. Eles são muito gratos. O fato deles prestarem atenção ou quando tem algum ponto negativo e você sugere uma conversa isso já é pra mim um ponto que mostra que eles estão interessados. Com os brasileiros, você chama a mãe pra conversar e ela já fala: Ah, professora, estou com pressa, já tenho que ir. Não quer saber. A mãe do J., por exemplo, eu não tenho nada pra falar dele. Toda reunião de pais ela sabe que ele é um aluno excelente, mas toda reunião ou quando ela me encontra, pergunta: Professora, e o J., como está? Eu sei que muitos pais fazem isso, mas os pais bolivianos me passam certa tranquilidade. Eles não faltam.*

Em relação ao aprendizado da língua portuguesa e sistematização do processo de alfabetização, diz que faz a sondagem e que ela é igual para todo mundo. Acredita que imigrantes ou descendentes de imigrantes bolivianos estão em níveis bem próximos dos esperados para essa etapa, a do 3º ano.

Diz que há um esforço pessoal deles muito grande.

*Eu penso que eles imaginam assim: por ter essa barreira, eu tenho de ir além, eu tenho de me esforçar mais.*

Seus alunos têm o hábito de ir à sua mesa e perguntar quando têm dúvida. Entretanto, acha que, depois que conseguem ler e escrever, ainda que minimamente, algo ocorre, ou seja, o interesse pela leitura e pela escrita diminui. Não pensa o mesmo sobre os imigrantes bolivianos. .

*Eu acho que existe um certo comodismo por parte das crianças. A criança quando chega num certo nível da escrita se acomoda, porque ela chegou ali no alfabético ou no silábico alfabético e eu vejo muitas crianças darem uma acomodada. A impressão que eu tenho é: "Olha, eu já sei." Ela saiu daquele comecinho e exige menos de si mesma. Já para os bolivianos é uma batalha diária.*



Utiliza recursos didáticos diferentes em sua sala de aula, mas gostaria de ter mais tempo para usá-los.

*Outro dia, eu estava trabalhando um jogo, porque nem sempre dá pra você trabalhar uma coisa diferente e olha que eu pego coisas da Internet, vídeos e, daí, eu peguei algumas culturas infantis, crianças de diferentes países. Só não peguei a africana, porque era muito tempo. Quando chegou na cultura espanhola, coloquei um vídeo que eu achei no You Tube e isso é muito próximo da cultura deles, por causa do idioma, né? E eu vi que eles ficaram com o olhinho brilhando. Daí, na hora, veio uma ideia na cabeça, vou pegar alguma coisa da Bolívia e vou trazer, também, né? Acho legal a gente trazer, a gente só fala de índios e de negros. É uma ideia que estou, ainda, trabalhando. Não há formação na Secretaria para lidar com os imigrantes. Você vê, a questão da diversidade é mais com a questão do negro, com as deficiências, é um trabalho mesmo lento, e do professor, mas eu entendo. Teve que ter um cadeirante pra gente reclamar e aparecer alguma coisa, uma rampa pra ele descer. Os bolivianos ainda não tiveram essa vez. Mesmo porque, o que eu percebo neles, eles são mais pacíficos, eles estão muito agradecidos pelo que a gente dá. Mas eu não sei se eles vão ter voz pra isso, eu acho que nós vamos ter de fazer essa parte, essa ponte.*

Pergunto-lhe sobre que tipo de ponte deveríamos fazer.

*Essa questão da barreira da língua é para mim meio complicada, embora, não seja o fim do mundo, porque é uma língua muito parecida com a nossa, né?*

E se lembra de uma das alunas imigrantes que tem.

*A J. quando vem falar alguma coisa, eu não entendo, ela tem de falar umas três vezes. A J. copia, também, muito devagar e tem 9 anos. Eles vêm com a letra cursiva de lá. Eu reforço a letra cursiva. Eu odeio fazer letra bastão e, aos poucos, vou apresentando a letra cursiva, “ah gente, agora eu vou começar a fazer o cabeçalho só em letra cursiva”. Depois, começo a fazer também o enunciado. Faço lição de casa: “Passe para a letra cursiva”. Aí chega um momento que não dá mais, mas tem criança que até hoje não faz. São crianças também, essas duas, principalmente, que eu noto, elas são assim pra tudo. Elas têm pouca vontade pra fazer as coisas. Eu não sou uma professora que exige letra cursiva, mas eu acho que a gente tem de saber ler, eu ensino a escrever a letra cursiva, porque no Brasil todo mundo usa a letra cursiva e ela é muito rápida, mas quando chega naquele momento que o aluno vem fazendo a letra cursiva e pede pra fazer a letra bastão, eu digo, então faça com a letra bastão, desde que eles saibam os dois. Com a letra bastão tudo é maiúsculo!*

**Quadro 7. Fala dos professores da Escola B por categoria**

	<b>O que dizem?</b>	<b>O que fazem?</b>	<b>Como fazem?</b>
<b>Professor 1</b>	<p><i>Eles perguntam sobre os filhos. Querem saber se estão bem, se estão acompanhando.</i></p> <p><i>Eles querem que eles leiam rápido, são muito rigorosos.</i></p> <p><i>Parece, também, que eles não têm brinquedo. No dia dos brinquedos eles nunca trazem nada.</i></p>		<p><i>Quando vamos fazer a sondagem, a gente pergunta muito pra ele como é que se fala aquilo no país dele. Daí eu falo, "lá é assim, mas aqui, não é". Daí, falo como se fala e ele repete oralmente. Aí ele começa a falar, "ah, então, abacaxi, começa com "A". Ele tem consciência fonológica. Eu não tenho problema com isso. Só que você precisa sentar com ele, porque ele não conhece a nossa língua.</i></p> <p><i>A minha dificuldade com ele é essa. Eu dava, por exemplo, uma ordem na sala, na hora do exercício, sei lá, tinha de repetir devagar pra ele, pra ele poder compreender.</i></p>
<b>Professor 2</b>	<p><i>Eu tenho um aluno boliviano, que não sei de onde ele veio, ele come com a mão, engatinha pela sala, ele tem seis anos. Como ele não consegue parar sentado, não evolui na leitura e no aprendizado da escrita. No começo, ele teve problema de adaptação com outros alunos, porque ele era agressivo, e agora melhorou, como ele já compreende mais a</i></p>	<p><i>Eu fiz espanhol, não sei muito, sei pouquinho, mas eu falava e os pais entendiam.</i></p>	

	<p><i>língua, já melhorou. Eu acho que ele era agressivo, porque estava estranhando o ambiente. Eu acho que ele morava em uma aldeia pelo comportamento dele.</i></p> <p><i>(...) os pais perguntam sobre os filhos. Querem saber se estão bem, se estão acompanhando. Eles querem que eles leiam rápido, são muito rigorosos.</i></p>		
<p><b>Professor 3</b></p>	<p><i>Uma delas, a família era mais fácil, porque a gente conseguia conversar, estavam há mais anos no Brasil, tinham uma forma de comunicação melhor e daí ela se alfabetizou e tudo.</i></p> <p><i>Ela não se comunicava com os amigos. E o outro aluno, não sabia andar pela escola, se perdia, essas coisas, porque ele não compreendia. Hoje no segundo ano ela fala bem, conversa bem, mas não posso dizer que ela está no mesmo processo que os outros alunos em relação à alfabetização. O grande progresso dela foi na interação social</i></p>	<p><i>Trocava algumas coisas, como "leão" por león, mas eu conseguia trabalhar.</i></p> <p><i>A gente falou pra eles que eles estavam no Brasil e precisavam aprender a língua.</i></p> <p><i>Eu mandava lição e a criança não fazia, daí os pais vinham falar "Ah, eu não sabia como fazer!" E não entendem mesmo, na maioria das vezes, são os irmãos que ajudam.</i></p> <p><i>O que eu trabalho com eles foi muito o visual. Muita repetição, privilegiando o visual e a oralidade. Tudo no visual, com muito desenho, tudo muito colorido pra ela ir associando a imagem ao som da letra.</i></p> <p><i>Com matemática, a gente trabalha muito com material concreto.</i></p>	<p><i>Eu pedia pra professora F. me ajudar, mas nem ela conseguia me ajudar, porque não era o espanhol, era um dialeto deles lá.</i></p> <p><i>Se você perguntasse algo pra ela, ela não falava.</i></p> <p><i>No ano da Copa trabalhamos os países se eu até coloquei a Bolívia no projeto.</i></p>

<p><b>Professor 4</b></p>	<p><i>Eles se escondem, porque muitos estão ilegais no país.</i></p> <p><i>Acho que tem a ver com a cultura.</i></p> <p><i>O que dá impressão é que elas não podem falar. Hoje ainda "tá" um pouquinho melhor, né, mas elas saem pouco de casa e não falam muito, não.</i></p> <p><i>Na reunião de pais dos meus, é o pai que vem à maioria das reuniões.</i></p> <p><i>Eu nunca tive problema com criança boliviana.</i></p> <p><i>Os pais cobram quando os filhos não conseguem</i></p> <p><i>O pai que vem e sabe a língua, porque aqueles que não sabem, não falam nada, porque não entendem o que a gente fala.</i></p> <p><i>Eles não respondem bilhete</i></p>	<p><i>Era só uma palavra ou outra, mas a gente falava e pronto</i></p>	<p><i>A gente pede para os pais aguardarem e daí a gente explica, só que, se entendeu, tudo bem, mas se não entendeu, a gente fica sem saber.</i></p> <p><i>Eu falo para os pais ficarem mais atentos em relação à língua</i></p>
<p><b>Professor 5</b></p>	<p><i>Eu não posso falar nada, nada que desabone qualquer um deles. Tudo que eu solicitava eles faziam. Todos se alfabetizaram.</i></p> <p><i>Uma coisa que atrapalha muito, é que a gente desenvolve um trabalho o ano inteiro e daí a criança vai embora e daí a gente não tem como trabalhar.</i></p>	<p><i>Como ensinaríamos em espanhol se não sabemos espanhol?</i></p> <p><i>Eu trabalhava muito as imagens, porque eu sei libras e todo ano eu ensino libras pras crianças e com esse material eu consigo chamar a atenção deles.</i></p>	<p><i>Por exemplo, eu ensinava a letra "c", eu mostrava a casa.</i></p>

<p><b>Professor 6</b></p>	<p><i>Não achei difícil lidar com eles, mas sempre tem aquele choque, né?</i></p> <p><i>Quando a gente fala a mesma língua, parece que a gente está no automático, né? Mas esses que eu dei aula não senti dificuldade, porque eles já tinham os pais aqui há algum tempo, eles vão pra lá todo começo de ano e quando não estão aqui no começo do ano eles logo chegam, eles vão e voltam.</i></p> <p><i>Eu tenho mais dificuldade com a língua dos pais.</i></p> <p><i>Muitas vezes, eles compreendem, mas demoram a falar, porque precisam encontrar a palavra certa para falar.</i></p> <p><i>A cultura deles é outra, é como se fosse um universo à parte.</i></p> <p><i>Pode ser até uma expressão superficial, mas eu sinto isso todos os anos e eu já conversei com outros professores e eles têm a mesma impressão. Eu sinto que eles são muito mais tranquilos, eles são extremamente, como fala, muito responsáveis, muito interessados.</i></p> <p><i>Eles brincam, brigam, mais é uma</i></p>	<p><i>Eu estava trabalhando um jogo, porque nem sempre dá pra você trabalhar uma coisa diferente, e olha que eu pego coisas da Internet, vídeos, e daí eu peguei algumas culturas infantis, crianças de diferentes países.</i></p>	
---------------------------	--	--	--

	<p><i>coisa tão mais pura, tão mais infantil.</i></p> <p><i>Eles vêm buscar, vêm trazer, se esforçam muito pra prestar atenção naquilo que você está falando e eles conversam com os filhos sobre aquilo que eles fazem.</i></p> <p><i>Você percebe que os filhos têm respeito pelos pais e isso reflete, também, para a figura do professor.</i></p> <p><i>Eles são muito gratos.</i></p> <p><i>Os pais bolivianos me passam certa tranquilidade.</i></p> <p><i>Eles não faltam.</i></p> <p><i>Eu penso que eles imaginam assim: por ter essa barreira, eu tenho de ir além, eu tenho de me esforçar mais.</i></p> <p><i>Já para os bolivianos é uma batalha diária.</i></p> <p><i>Os bolivianos ainda não tiveram essa vez.</i></p> <p><i>O que eu percebo neles, eles são mais pacíficos, eles estão muito agradecidos pelo que a gente dá.</i></p> <p><i>Eu não sei se eles vão ter voz pra isso, eu acho que nós vamos ter de fazer essa parte, essa ponte.</i></p> <p><i>Essa questão da barreira da língua é</i></p>		
--	---	--	--

	<p><i>a mim complicada, embora, não seja o fim do mundo, porque é uma língua muito parecida com a nossa, né?</i></p> <p><i>Quando vem falar alguma coisa, eu não entendo, ela tem de falar umas três vezes.</i></p>		
--	---	--	--

As impressões que os professores da Escola B têm de seus alunos não são diferentes daquelas do Quadro 12, em que os docentes da Escola K manifestaram o que sentiam sobre os imigrantes bolivianos em suas aulas. Adjetivos, como: carinhosos, comportados, disciplinados, respeitosos, calmos, tranquilos, responsáveis, interessados, agradecidos e tímidos se sobressaem em seus discursos para expressar o que pensam sobre os imigrantes bolivianos em suas salas de aula. Tais adjetivos, relacionados diretamente a um comportamento "apropriado", são pronunciados em primeiro lugar, antes mesmo do desenvolvimento pedagógico.

Essa regularidade na fala dos professores pareceu-me, em princípio, individual e, aos poucos tomou uma dimensão coletiva à medida que os discursos tornaram-se semelhantes. Alguns disseram não ter problemas com os alunos imigrantes, porém, explicaram, em seguida, que seus familiares estão há mais tempo no país e que, por isso, o aprendizado da língua já está melhor, *ainda mais se tiverem irmãos mais velhos*. Nem todos os professores têm "essa sorte" e, nesses casos, a língua surge como o maior entrave, seja para a exigência do aprendizado de uma nova língua ou para o estabelecimento das interações sociais. Mostram, ainda, que o sucesso do aprendizado é dado ao que Bourdieu (2010) chama de *ethos* (princípios incorporados pela cultura familiar) e não visto como uma consequência das ações educativas. As disposições oriundas das falas dos professores quanto ao fato de estabelecerem ao alunado imigrante os adjetivos que exprimem "disciplina" e "bom comportamento", chamam a atenção para outro conceito de Bourdieu (2010), o de *habitus*. Justamente essas disposições aprendidas e apreendidas ao longo da vida escolar dos docentes que, sem perceber, usam discursos semelhantes ao expressarem ideias de "comportamento apropriado para um aluno", aluno (imagem e postura) construído historicamente; individual e coletivamente. *O habitus gera uma lógica, uma racionalidade prática, irreduzível à*

*razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador desta interação. É condicionante e é condicionador das nossas ações* (THIRY-CHERQUES *apud* BOURDIEU, 2006, p. 40). O *habitus* é, também composto pelo *ethos* (esse conjunto de princípios práticos) assim como pela *hêxis* (a expressão corporal adquirida para se lidar com determinadas situações). Nesse sentido, o comportamento "apropriado" das crianças imigrantes pode não "fazer parte da sua cultura", conforme muitos professores acreditam, mas sim, estar relacionado às condições objetivas a que se encontram, ou seja, viver em um país onde, ainda que tenham nascido nele, são filhos de imigrantes bolivianos, que apresentam necessidades específicas provenientes dessa condição.

Quando o aluno não conhece o idioma e sua família também não, é nesse momento que o professor necessita criar estratégias de como agir, ainda que não haja nenhuma orientação ou suporte oficiais. Histórias como as de professores com alunos imigrantes não estão, ainda, consolidadas quanto prática na rede de ensino de Guarulhos e, por isso, suas ações são, ainda, novas e individuais. A recorrente fala de *não saber como agir*, seria a ação que melhor caracterizaria o grupo que possui alunos imigrantes em salas de alfabetização.

Não existe histórico na formação dos professores da rede de ensino do município de Guarulhos que possa ajudá-los quanto às dificuldades que encontram com o desconhecimento da língua desses imigrantes. Suas ações, construídas caso a caso e individualmente, não se consolidaram, ainda, a ponto de servirem para situações futuras. Eles necessitam narrar suas experiências que, por ora, parecem corresponder às suas expectativas, mas nem sempre. Ao narrarem a seus pares, contribuem para que essas sirvam de base para que outros recriem suas próprias experiências. Acredito que os dois grupos de professores, da Escola K e B, encontram-se nessa etapa.

Gimeno Sacristán (1998) acredita que a prática é construída, historicamente, pelas ações.

Assim como as ações do sujeito são devidas a outras ações suas, as dos indivíduos são geradas em estruturas práticas construídas pelas ações dos outros. (...) Essa mediação entre o indivíduo, que age dentro de estruturas definidas, mas com margens que precisam ser fechadas pessoalmente, e a realidade social que se estabiliza, é proporcionada pelo *habitus*. (...) Ou seja, o *habitus* é uma espécie de ordem impessoal que tem uma autoria coletiva. É a organização resultante de práticas com capacidade para dirigir e regular ações futuras, de forma a permitir o alcance de determinados fins, sem que cada indivíduo que



assume o *habitus* tenha de propor-se a isso explicitamente. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 83)

Mais do que nunca, professores precisam conversar sobre suas dificuldades, suas estratégias e ações para que elas deixem de ser individuais, pois quando as experiências são compartilhadas, maior a chance delas se cristalizarem quanto práticas.

As práticas educativas objetivas, consolidadas pelos processos de estruturação institucionalizada, pelo *habitus*, são múltiplas: os papéis profissionais definidos, as rotinas pedagógicas consolidadas para desenvolver a ação do ensino, os modos de se relacionar com os alunos, os estilos profissionais diferenciados por níveis de ensino ou por especializações, a estrutura do posto de trabalho dos docentes, a organização escolar com toda a sua cultura interna, as formas em que esta se relaciona com as famílias e o mundo exterior, as práticas de formação, de avaliação e de promoção dos professores, os modelos de desenvolvimento e controle do currículo, os modos de relação entre administração e seus subordinados, os do mundo do trabalho com a educação e os dos especialistas e intelectuais com os estabelecimentos escolares e com as práticas de inovação do currículo. Esses esquemas coletivos são marcos consolidados pelas ideias, pelos modos de fazer e pelas opções de valor, campo endurecido de emaranhados e regras de jogo, sendo que no seu âmago, atua a relação teoria-prática. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 88)

No próximo capítulo, serão apresentadas cenas de sala de aula com a finalidade de ilustrar essa forma do *saber o que fazer e como fazer* a alfabetização dos alunos imigrantes bolivianos.

## CAPÍTULO V

### O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS ALUNOS IMIGRANTES

As cenas que veremos a seguir retratam, por amostra, práticas de professores alfabetizadores em duas escolas do município de Guarulhos. As cenas não estão divididas por escolas, porque assim foi escolhido fazê-lo. Para o fim a que esta pesquisa se destina, saber como crianças imigrantes bolivianas se alfabetizam nas escolas do município de Guarulhos, foi preciso reconhecer, primeiramente, a região onde moram e estudam e, por fim, a escolher duas escolas de regiões distintas como expressão do que ocorre nas escolas da rede municipal de Guarulhos que possuem imigrantes. Esta pesquisa não teve intenção de comparar procedimentos administrativos ou pedagógicos utilizados por professores ou gestores nas duas escolas. As duas recebem a mesma orientação da rede de ensino e obedecem à legislação vigente no município. Elas diferem quanto à capacidade humana de pensar e agir sobre e no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e, também, no compartilhamento e confiança depositados em seus gestores. Ainda assim, a escolha das cenas teve como critério situações que garantissem momentos diversos, como: reunião entre pais e professores e as diferentes atividades propostas em sala de aula por professores do 1º ao 3º ano.

#### **Cena 1 - 1º dia letivo - Reunião entre pais e professores (2º Ano)**

São oito horas da manhã e os pais de alunos, acompanhados de suas crianças e, muitos seguidos pelos seus cachorros, adentram ao pátio da escola. Aos poucos, eles se agrupam com outros pais e a diretora sobe ao palco (há um em todos os pátios das escolas da rede municipal de Guarulhos) para dar-lhes às boas vindas. Presencio a quantidade de pessoas de origem boliviana, dadas às suas características físicas. Eles se agrupam entre si. A diretora pega um microfone e agradece a Deus pelo ano que começa. Pede a todos que durante o período letivo tenham calma, paciência e respeito pelos funcionários e professores da escola. Fala sobre a importância da pontualidade, a necessidade de comunicar à escola quando terceiros vêm buscar a criança, mostra o espaço-limite onde os pais podem deixar seus filhos quando os trouxerem à aula e esclarece os motivos (um deles, a segurança). Fala, ainda, sobre a crise da água (Guarulhos tem, há um ano, devido à crise hídrica na região, água em dias intercalados)

e, por isso, a diretora solicita que tragam uma garrafinha com água todos os dias e, por fim, apresenta os professores chamando-os, nominalmente, um a um.

A responsável pela Unidade Básica de Saúde (UBS) assume o microfone e se apresenta. Informa aos pais sobre o Projeto Saúde na Escola - PSE e explica sobre a avaliação da acuidade visual e saúde bucal dos educandos.

Após uma hora de reunião, alguns ouvindo e outros conversando, a diretora solicita que eles confirmem as listas fixadas no pátio para saber o número da sala onde seus filhos estudarão e pede para que se dirijam a ela para o primeiro encontro com a professora. Observo a quantidade de cachorros dentro do pátio, posicionados em fileira, sentados, à espera da volta de seus donos. Parecem saber até onde o espaço lhes é permitido.

Encaminho-me a uma sala de aula onde alunos do 1º ano estudarão. Ela foi sugerida pela coordenação escolar. A professora da sala está há cinco anos na escola e há sete anos nesta rede de ensino. Os pais escolhem suas cadeiras, que estão disponibilizadas em dupla e se acomodam. Muitos não vieram. Era dia de semana e *nem todos conseguem se ausentar do trabalho*, diz a coordenadora. Duas bolivianas sentam juntas.

A professora já havia preparado a pauta da reunião e a colocado na lousa. Observo que são os mesmos assuntos abordados pela diretora no pátio. Entrega aos pais três folhas: uma lista de presença, uma folha que consta uma circular que eles precisam colocar o nome da criança e o tamanho do uniforme (cedido pela Secretaria da Educação) e outra para preencherem com os nomes de outras pessoas que poderão retirar seus filhos da escola. Assim que um pai termina de preenchê-las, passa para o outro. Para as duas últimas folhas citadas, é preciso lê-las antes de preenchê-las. Enquanto as circulares passam de pai a pai, a professora reforça os assuntos abordados pela direção escolar.

Duas mães, sentadas à minha frente, demonstram estar incomodadas com a demora das circulares e lista de presença. Percebo que mais pais também estão. Uma delas murmura para outros pais: *Quem está com a lista?* Uma mãe, que estava sentada atrás das mães bolivianas, aponta para elas e "torce os lábios" em sinal de desaprovação. Percebo que as mães bolivianas estavam com alguma dificuldade para ler e preencher os papéis. Observo que a professora não percebeu e, por isso, não interveio, assim como, nenhum dos pais presentes. Percebendo o burburinho e com as cabeças baixas, as mães bolivianas passam as circulares e lista para trás.

Quem já havia assinado estava livre para voltar para casa ou ir à reunião de outro filho, também matriculado na escola.

**Comentários:**No pátio da escola, antes da reunião começar, observei a grande quantidade de imigrantes bolivianos agrupados entre si. Havia homens e mulheres. A reunião da qual participei foi em uma sala do 1º ano. É uma etapa em que os pais possuem muitas inquietações quanto à aprendizagem de seus filhos, pois ainda que o Ensino Fundamental tenha incorporado o antigo Pré ao 1º ano (Ensino de 9 anos), é nessa etapa que os pais se perguntam: Será que aprenderão a ler e a escrever? Acompanharão o ritmo da turma? O que aprenderão? Quais são as expectativas de aprendizagem para essa etapa? Conversar com os pais sobre o que ocorre nessa fase e antecipar, por experiência profissional, as dificuldades encontradas, mas que muitas vezes são comuns ao período, é essencial. Nem todos os pais têm seus filhos matriculados desde a Educação Infantil naquela instituição escolar ou filhos mais velhos em que puderam acompanhar essa fase escolar.

Percebi a intenção de acolhimento na fala da gestora ao apresentar os funcionários e ao falar dos projetos desenvolvidos para a comunidade, como é o caso da parceria feita entre escola e Unidade Básica de Saúde (UBS). Todas as informações dadas por ela foram repetidas em sala de aula pela professora da turma e não houve, naquele momento, informações quanto às expectativas de aprendizagem para essa etapa do ensino para pais brasileiros ou estrangeiros. Foi mais fácil perceber a reação (comentários e trejeitos com a boca) por alguns pais, porque eu estava sentada entre eles. Acredito que a professora não tenha percebido e, por isso, não antecipou, também, a possibilidade de precisar atendê-los separadamente.

Quanto ao comportamento de alguns pais, percebi a intolerância pelo fato dos imigrantes estarem há algum tempo com as listas, mesmo que tenha ficado claro para todos que eles demoravam com as listas, porque não sabiam o que fazer com elas. Em uma das entrevistas, vistas no capítulo anterior, uma das professoras disse que não sabia se os pais a compreendiam na reunião. Por estratégia, algumas solicitam que fiquem até o final para explicarem com mais calma, mas nessa reunião isso não foi feito.

Nesta cena, percebe-se a posição social ocupada pelos imigrantes em relação aos pais dos alunos brasileiros. Ainda que sujeitos do mesmo espaço social, conforme vimos em Bourdieu (2007), há distinção entre eles. Essa distinção faz com que os

brasileiros se sintam em uma melhor posição por saberem ler e compreender o idioma oficial e por não serem imigrantes, ou seja, o que não pertence àquele lugar, o outro.

### Cena 2 - Atividade utilizando uma tabela - produção escrita (2º Ano)

















Entro na sala do 2º Ano, logo após o almoço, às 10h. A professora me diz que retomará uma atividade que deu, porque sente que as crianças não a entenderam.

Ela pega a folha, que havia começado antes do almoço, e pede para que os alunos a acompanhem. Mostra a folha, com uma tabela com figuras de animais, e diz: *O que tem na Tabela na posição B1? Aponta para a letra B e sobe até o número 1. É a figura de um elefante*, mas nem todas as crianças conseguem acertar. Falam o nome de outros animais. Assim que identifica o animal, a professora escreve o nome dele na lousa, em letra bastão, para as crianças copiarem. Continua até preencher a primeira fileira.

**Figura 5. Interpretação de tabela**

**INTERPRETAÇÃO DE TABELA**

1- ESCREVA O NOME DAS FIGURAS QUE APARECEM NA TABELA, NAS SEGUINTE POSIÇÕES:

4				
3				
2				
1				
	A	B	C	D

A- (B,1): _____	I-(C,2): _____
B- (D,3): _____	J-(D,1): _____
C- (A,4): _____	L-(A,3): _____
D- (C,3): _____	M-(C,4): _____
E- (B,2): _____	N-(B,3): _____
F- (D,2): _____	O-(C,1): _____
G- (A,1): _____	P-(A,2): _____
H- (B,4): _____	Q-(D,4): _____

Fonte: Atividade cedida pela professora.

Na sala há três imigrantes bolivianos e eles não pronunciaram em voz alta nenhum dos nomes dos animais encontrados na tabela. Como não havia mais tempo

para terminar a tarefa, em virtude da hora da saída, ela pede para que os alunos a terminem em casa.

### **Comentário:**

Essa atividade foi feita com uma turma do 2º ano. A maior dificuldade não era saber qual era o animal. Na verdade, para acredito que eram duas: aprender a fazer a leitura de uma tabela e saber escrever o nome do animal. Entre os alunos bolivianos, não houve perguntas, o que pode parecer que não houve dúvidas. Os nomes dos animais foram falados pela professora e não houve, naquele momento, qualquer iniciativa de que uma das crianças imigrantes pudesse dizer, em espanhol, o nome daquele bicho ou, ainda, que pudesse repetir oralmente, o nome do animal em língua portuguesa. Nesta atividade, a escrita se sobressaiu à oralidade e, não havendo terminado a atividade em sala de aula, deixou para as crianças e suas famílias a parte do trabalho pedagógico que deveria ser feito em sala de aula. A professora percebeu a dificuldade da turma para aprender a fazer a leitura de uma tabela e deu mais tempo para a atividade, porém, sua explicação foi dada homogeneamente e, ao fazer perguntas "a todos", algumas crianças se antecipavam a responder. Nenhum deles era imigrante boliviano.

A concepção sociointeracionista prevê como proposta de trabalho que a criança seja desafiada a resolver os problemas que lhe são dados e que a mediação durante essa atividade seja feita pelo professor, uma vez que o ensino tem caráter intencional. Isso não quer dizer que os pais não possam ajudar seus filhos nas tarefas escolares, mas não se deve delegar a eles a tarefa de fazer essa mediação. O Quadro de Saberes Necessários (QSN) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) alertam para o fato de que a ludicidade é um elemento que contribui para o desenvolvimento da criança e o professor deve fazer com que atividade proposta faça parte do jogo, em que as crianças, colaborativamente, possam compartilhar suas dificuldades e superá-las. Os pais, não necessariamente, possuem essa leitura de uma lição que foi feita para ser terminada em casa.

### Cena 3 - O trabalho com parlenda (2º Ano)

Assim que entro à sala, a professora me diz: *Ah, que pena que você chegou agora! Terminei de dar uma atividade muito legal!* Pega o seu celular e me mostra as fotos que tirou das crianças durante a atividade, explicando-me como tudo aconteceu.

*Primeiro, eu coloquei na lousa uma parlenda, aquela do sorvete gelado, sabe?*

SORVETE GELADO  
CABELO ARREPIADO  
QUAL É A LETRA  
DO SEU NAMORADO?

Ela continua: *Lemos em conjunto e, depois, chamei um a um à lousa para procurar alguma palavra ou circular, por exemplo, o BE ou outra sílaba qualquer. Eles tinham de reconhecer a sílaba dentro da palavra. Acho importante trabalhar com a sonoridade das letras.*

Em seguida, deu continuidade à atividade. Distribuiu a cada criança uma folha com a parlenda escrita sobre linhas. Pediu para que as crianças recortassem as tiras, conforme figura abaixo:

**Figura 6. Atividade com parlenda**

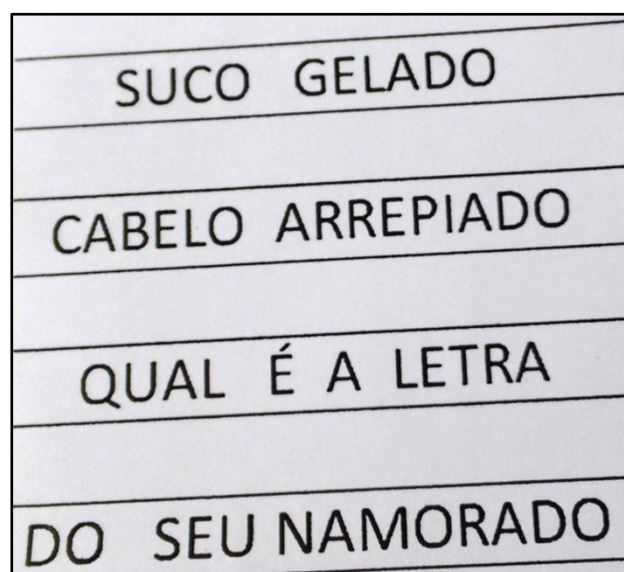


Figura cedida pela professora

As crianças pegam as tesouras em uma caixinha e começam a cortar as tiras. A professora, então, diz: *Quem já recortou vai, agora, colar as tiras, na sequência correta da parlenda, no caderno*. Entrega os cadernos às crianças já na página certa onde deverão colá-las. Percebo a movimentação de algumas crianças para saber qual a tira que deveria colar primeiro. Algumas perguntam às outras: *É essa aqui que cola agora?*, *Qual é a do cabelo?*. Outros, como **J.**, imigrante boliviano, não pergunta a ninguém, parece compreender o que lhe é pedido e faz. Em determinado momento, levanta-se e me mostra o que havia feito. Vi que colou da seguinte forma:

SORVETE GELADO  
CABELO ARREPIADO  
DO SEU NAMORADO  
QUAL É A LETRA?

**J.** trocou a ordem das duas últimas estrofes. Uma das observações da professora quanto à atividade é o uso correto da cola. Difícil prever, para uma criança de seis anos, a quantidade correta a utilizar, sendo que muitas vezes, ao apertar o bastão, o volume de cola foge ao controle. Essa é a razão pela qual a professora alerta as crianças, dizendo que há cadernos em que uma folha está colada à outra. Percebo como as crianças, mesmo após a orientação, procedem: colocam a pequena tira sobre o caderno e apertam o tubo. Espalham a cola com o dedo sobre a folha do caderno e depois viram as tiras e, uma a uma, as colam.

A professora chama a atenção das crianças para que olhem à lousa. Cola, novamente, o cartaz com a parlenda e pergunta: *Vamos ver se vocês acertaram?* Todos lêem em voz alta. Em seguida, ela pergunta: *O que está escrito aqui?* E as crianças dizem: *Sorvete gelado. Confiram se colaram certo*, diz ela. E, assim, lê uma a uma, pedindo para que confirmem. Observo que **J.**, que colou na ordem errada, verifica uma a uma em seu caderno. Não avisa a professora sobre o seu erro. A criança já havia colado todas as tiras e nada mais restava a fazer, a não ser, fechar o caderno. Foi o que **J.** fez.

**Comentário:** A leitura era o objetivo dessa atividade. Depois de terem memorizado a parlenda, a professora esperava que os alunos fizessem a leitura das tiras e as colassem na sequência correta. As crianças que estão em estágio inicial da leitura confundem-se



quando as palavras começam ou terminam da mesma forma, como: **GELADO**, **ARREPIADO**, **NAMORADO**. E essa é a intenção do exercício, fazê-los pensar sobre qual seria cada uma das palavras, seja pelo número de letras ou sílabas, seja pela descoberta de alguma letra que inviabilize a escolha de alguma delas. Essas estratégias sobre o estudo da palavra, suas letras, o número de sílabas que possuem, a sonoridade de alguma letra que não aparece nas demais, são orientações que o professor faz em sala de aula e observa, atentamente, em seus alunos, se estão compreendendo ou não.


Recortar e colar são habilidades que necessitam de treino. A orientação espacial, principalmente na folha de um caderno pequeno, também. Todas as orientações foram dadas pela professora, a todos os alunos, indistintamente. Os alunos imigrantes bolivianos fizeram a tarefa como os demais, certo ou errado. Se o conhecimento da língua escrita pode apresentar algumas dificuldades, como quando o final das palavras é igual para aqueles que falam a língua portuguesa, difícil saber se foi, também, para alguns imigrantes, pois eles não se pronunciaram.

Tal discussão, sobre a oralidade, se faz presente no Quadro de Saberes Necessários (QSN) assim como no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em um dos cadernos de orientação do PNAIC (o vol. 2), há toda uma reflexão voltada à importância de se estimular a oralidade. Uma das questões que o professor deve fazer a si mesmo é: O que a oralidade tem a ver com o trabalho escolar? Uma das respostas apresentadas pelo referido programa é que as diferentes crianças apresentam diferentes experiências com a linguagem, pois podem vir à escola de contextos diversos. Um outro dado a ser considerado é o fato de que se o professor não promove o desenvolvimento da oralidade em todos os alunos, ele não terá como avaliar o desempenho de cada uma das crianças durante o processo. Há, ainda, de se pensar que a oralidade das crianças imigrantes, em casa, não necessariamente acontece na língua portuguesa, pois muitos pais são fluentes, apenas, nas línguas de origem do seu país.

### Cena 4: Atividade com texto informativo (2º Ano)

A professora entrega uma folha contendo um texto sobre a água.

Figura 7. Texto informativo

<p>LITERATURA - DATA : 24/02/2018</p> <p><b>DIA MUNDIAL DA ÁGUA</b> <b>22 DE MARÇO</b></p> <p>Você sabe qual é a importância da água para nós?</p> <p>A água é muito importante para a nossa vida. Ela está presente em muitas atividades do nosso dia-a-dia:</p> <p>Em nossa <b>higiene diária</b>, quando tomamos banho, lavamos as mãos antes das refeições, escovamos os dentes etc;</p> <p>Em nosso <b>lazer</b>, quando nos refrescamos na praia ou brincamos na piscina;</p> <p>Na <b>hidratação</b> do nosso corpo, quando bebemos água e outros líquidos.</p> <p>Em <b>tarefas domésticas</b>, como lavar louças e roupas, limpar pisos etc;</p> <p>Há muita coisa a saber a respeito da água. Ela está presente nos menores movimentos do nosso corpo, como no piscar de olhos.</p>	<p>Afinal, somos compostos basicamente de água. Mais de 70% do corpo humano é composto de água!</p> <p>Como vimos, a água é essencial para a nossa vida e bem-estar!</p> <p>A água é um elemento essencial à vida. Mas, a água potável não estará disponível infinitamente. Ela é um recurso limitado. A água também se encontra ameaçada pela poluição, pela contaminação e pelas alterações climáticas que o ser humano vem provocando. Trazendo grande perigo para a saúde e bem-estar do homem!</p> <p>Por isso, cada um de nós deve usar a água com mais economia!</p>  <p>FONTE: <a href="http://www.smartkids.com.br/especiais/aqua.html">http://www.smartkids.com.br/especiais/aqua.html</a></p>
---	---

Pede para que as crianças acompanhem a sua leitura. *A professora vai ler o texto e vocês vão pintar. Posso começar?* Enquanto lê, as crianças olham atentamente para ela, não acompanham a leitura pelo papel. Ela faz algumas perguntas e eles participam da aula com colocações sobre a chuva, o banho e as enchentes. As crianças levantam suas mãos pedindo a vez para falar. **P.**, sentada à primeira cadeira de uma fileira, próxima da professora, não levanta sua mão. Enquanto as outras crianças participam, ela deita a cabeça sobre a mesa, procura lápis dentro do estojo, aponta alguns, mas em nenhum momento parece estar envolvida à fala dos colegas. Como cada vez mais crianças levantam as mãos, a professora avisa que precisa dar continuidade atividade. *Ô, prô! Eu não falei nada!*, diz uma criança com a mão levantada já algum tempo. **P.** coloca o casaco sobre a cabeça, brinca com ele e o coloca de volta na cadeira. Duas crianças imigrantes, que estão sentadas à minha frente, me mostram seus cadernos. Pergunto se eles vão escrever mais alguma coisa ali. Eles me dizem que acham que a professora colará um exercício e me mostram a folha. Pergunto se a folha caberá naquele espaço do caderno. Eles me explicam: *A professora corta aqui embaixo.*

Em seguida, um caderno de capa amarela é entregue às crianças. A professora faz margens e linhas na lousa e escreve:

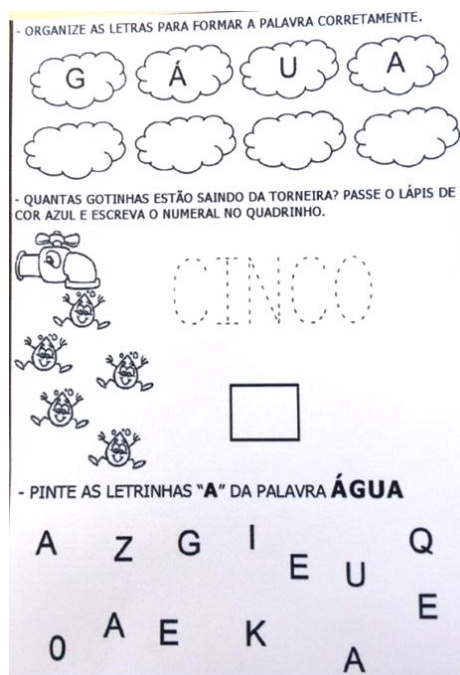
EPG XXXXXXXX

GUARULHOS, DIA, MÊS E ANO.

PROFESSORA XXXXXXXX

Uma criança pergunta: *Prô, é só pra escrever isso?* Ela está entretida com uma criança que não recebeu seu caderno. *Todo mundo olha na capa do caderno para ver se ele é mesmo o seu.* Em seguida, entrega uma nova folhinha:

### Figura 8. Formação de palavras



Folha cedida pela professora.

*Observem a folhinha que a professora entregou. Alguém foi escrever a palavra água e embaralhou tudo! Qual é a primeira letra que devo escrever na nuvem? Algumas crianças dizem "A". Ela, então, escreve a letra "A" na primeira nuvem. As crianças copiam. E o "GU"? Alguns alunos dizem "GA". "GA"? Pergunta, a professora. Aqui na sala tem dias pessoas que tem o GA. Dirige-se à lista de nomes das crianças que está pregada em uma das portas do armário. Observo que, intencionalmente, a*

professora escreveu nomes de meninas com as iniciais com cor vermelha e os nomes dos meninos com a cor azul.

**Figura 9. Lista com nomes de alunos**



Fonte: Foto tirada pela autora.

As crianças continuam a levantar hipóteses sobre as letras que faltam para completar a palavra água.

- O "H"! Grita um menino.
- B-U ! Diz outro.
- Eu quero GU! Fala a professora
- G-U! Fala um aluno.

— *E agora, o que falta?* Diz a professora.

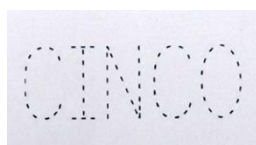
Muitas crianças gritam:

— *Falta o "A"!*

Observo, neste exercício, as hipóteses que as crianças davam à professora, oralmente, que os alunos bolivianos não se manifestam.

A professora continua:

— *Quantas gotinhas estão na torneira?* As crianças contam em voz alta até 5. *Coloquem o 5 dentro do quadradinho.* Em seguida, pede para que as crianças digam o que pensam que está escrito sobre a palavra pontilhada da folha.



*Água! Gota,* gritam as crianças. Até que uma delas diz em voz alta: *cinco.*

— *Olhem bem! Começa com qual letra?* Diz a professora.

— *C,* dizem as crianças;

— *Então, pode estar escrito água?*

Um dos alunos diz:

— *Cinco, porque cinco começa com "c".*

— *Quem acha que está escrito outra coisa?* Algumas crianças levantam as mãos, mas não sabem dizer o que está escrito. A professora, então, tenta dar nova pista.

— *Cinco termina com qual letra?*

As crianças dizem:

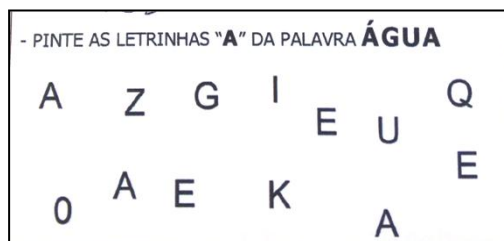
— *"O".*

— *Então, vamos ler juntos: CINCO.* E dá os parabéns à criança que acertou a palavra.

— *Agora, vamos continuar. Quantas letras "A" tem a palavra "ÁGUA"?*

— *Cinco, quatro, três,* dizem algumas crianças.

— *De novo, vamos ver.* A professora conta com eles e pede para que contem as duas letras A que aparecem no exercício abaixo.

**Figura 10 - Formação de palavra**

Uma criança vai até a mesa da professora e diz que ela havia esquecido de escrever a rotina na lousa.

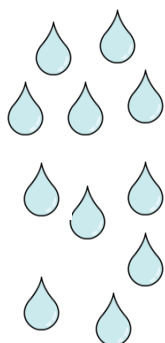
— *É mesmo!* Ela vai, então, até a lousa e s escreve no canto direito:

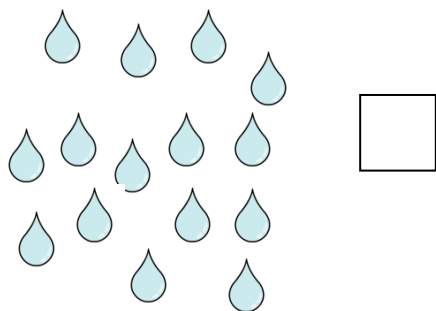
### **ROTINA**

- 1 - LEITURA
- 2 - CAFÉ
- 3 - ATIVIDADE
- 4 - ALMOÇO
- 5 - SAÍDA

A professora caminha pela sala, de mesa em mesa, para colar a folha no caderno das crianças. Cola o texto sobre a água em um caderno com capa azul, chamado pelas crianças de "Caderno de leitura". As crianças que já terminaram sua atividade levantam-se e pegam livros para ler. A professora termina de colar as folhas nos cadernos e faz novas linhas na lousa. Muitas crianças vão até a lousa contar as gotinhas.

1- CONTE AS GOTINHAS E COLOQUE O NUMERAL:





Hora do almoço. Todos formam a fila para irem ao refeitório. Mesmo aqueles que não terminaram de copiar.

**Comentário:** A professora dessa turma demonstrou ter clareza e controle sobre o seu plano de aula e a organização do tempo para as atividades. Ela esteve atenta a cada criança que dava respostas não esperadas e não pensava duas vezes em rever sua forma de perguntar a mesma coisa para que o aluno conseguisse acompanhar o seu raciocínio. Seus alunos bolivianos não perguntavam, mas acompanhavam seu movimento junto com a sala e as intervenções que fazia ao recomeçar uma explicação. Sua turma conseguia, também perceber sua organização, pois sentiu-se à vontade para lembrá-la de que ela havia esquecido de escrever a rotina na lousa, o que prontamente ela fez.

O ambiente da sala de aula com a lista com os nomes dos alunos na porta do armário, com letras de cor diferente para ajudá-los a distinguir meninos de meninas, ver quem havia faltado, assinalar os ajudantes do dia, entre outras estratégias era um dos estímulos à leitura.

Observei que ela já demonstrava ter um repertório de situações que pudesse utilizar quando uma de suas estratégias não era correspondida a contento. O tempo é uma variável importante na apropriação de novos conhecimentos. Parte dessa apropriação está diretamente ligada ao *habitus*, conceito utilizado por Bourdieu (2009) para explicar, por exemplo, as tomadas de decisão da professora. O *habitus* é, para o autor, o simplificador, *aquele que facilita na tomada de decisões, não necessitando raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional em um espaço* (BOURDIEU, 2009, p. 62). Baseia-se na apropriação do capital cultural e de um certo ethos (princípios e valores) que permitem ao sujeito, não necessariamente de forma consciente, fazer escolhas de como agir.

### Cena 5 - Atividade com calendário (1º Ano)

Pergunto ao Assistente de Gestão quais são as salas do 1º Ano que possuem alunos estrangeiros. Ele, então, me leva aos corredores onde as salas do 1º ano estão e abre as portas das salas de aula para perguntar às professoras quantos alunos bolivianos elas têm em sala. Mostra-me uma turma onde há 24 alunos, sentados em 6 mesas com quatro crianças cada. Há um casal de imigrantes bolivianos na sala. Nasceram no Brasil e estão na escola desde os 3 anos de idade. Falam a língua portuguesa. Não sentam juntos.

A professora entrega folhas de sulfite xerocopiadas (cortadas do tamanho da folha de um caderno), com desenhos pintados por eles ou atividades feitas no mês anterior. Chama nome por nome e pede para que eles coloquem as folhinhas na gaveta embaixo da carteira que, em outro momento, pedirá para que eles as colemb no caderno. Todos guardam.

Em seguida, a professora pergunta: *Vocês sabem em qual mês nós estamos?* Algumas crianças respondem: *Dia 2!* Ela, então, os corrige: *Não, nós estamos no mês de março. Estávamos no mês de fevereiro e o mês de fevereiro acabou e começou o mês de março. Quem é o ajudante de hoje?* Uma menina levanta a mão e outros dizem o nome dela. A professora, então, pede para que a ajudante do dia vá até o fundo da sala, onde há um calendário do mês. Todos os dias do mês de fevereiro estão assinalados, exceto dias 27 e 28, sábado e domingo, respectivamente. A professora acompanha a criança até o calendário e pede para que risque o dia 28 (sábado). Em seguida, diz para a sala: *Preenchemos todos os dias do mês de fevereiro e, então, já podemos jogar fora essa folhinha.* Destaca-a e joga no lixo. Mostra o mês de março no calendário e diz que começarão a assinalar os dias daquele mês, que são 31. Vai até a lousa e desenha uma tabela, igual a do calendário do mês mostrado, coloca os dias da semana (somente as iniciais) e diz: *D – de domingo, S – de segunda, T – de terça, Q- de quarta, Q – de quinta, S – de sexta e S- de sábado. Agora, vamos preencher o calendário com os dias. Hoje é dia 2, segunda-feira. Contem comigo até chegar no número 31.* Em voz alta, as crianças recitam os numerais de 1 a 31, enquanto a professora preenche o calendário do mês.

Quando termina, entrega a cada aluno uma folha de sulfite (do tamanho de uma folha de caderno) com o mesmo calendário que estava na lousa. Fala para as crianças que eles escreverão os dias como exatamente como estão no calendário que ela desenhou. Em seguida, quem acabasse, poderia pintar o desenho. Os alunos parecem



não ter dificuldade e isso inclui o casal de imigrantes bolivianos, que atendem a todas as ordens. Mesmo aqueles que já terminaram, estão silenciosos.

### **Comentário:**

Os alunos da sala pareciam compreender exatamente o que a professora queria que eles fizessem. Eles demonstraram saber o que é um calendário e sabiam preenchê-lo. Surpreendeu-me os bolivianos não sentarem juntos, porque em minhas observações pelas escolas, eles procuram estar sentados uns próximos aos outros e sendo essa turma em início de processo de escolarização, depois da Educação Infantil, e sendo também, início do ano letivo, é comum haver um período de adaptação, em que há maior flexibilidade em relação os lugares até que pais e crianças conheçam e criem empatia pela professora e pelo grupo.

Uma prática já vista em outras salas de aula e, também nessa, é a colagem de atividades em caderno. A professora prepara suas atividades em folhas de sulfite com o tamanho da folha do caderno e, depois que as crianças fazem as atividades, ela chama um por um para colar no caderno deles.

Uma das colocações que gostaria de fazer e, para isso, preciso citar Gimeno Sacristán (1998) é sobre a ação de não mais ensinar as crianças a escrever sobre as linhas e espaço do caderno, ação esta já mencionada em minha dissertação (MOLINARI, 2010). Poderia, ainda, dizer que se ensina a escrever sobre linhas e se orienta as crianças em início de processo de alfabetização, mas prevalece a colagem de folhas em cadernos pautados. O objetivo é apenas um: ensinar a escrever nas folhas de um caderno é muito mais trabalhoso do que nas folhas de sulfite que serão coladas sobre as folhas dele. Beyer *apud* Gimeno Sacristán (1998) diz em seus estudos que

Quando uma técnica funciona, isto é, quando resolve um problema imediato com o qual temos relação, costuma-se percebê-la como boa ou adequada, sem relacioná-la com suas possíveis consequências menos imediatas ou sem ver as outras alternativas possíveis. Nesse sentido, as técnicas de ensino têm sido apreciadas, frequentemente, mais como fins em si mesmas do que como meios para propósitos educativos racionais e articulados. (BEYER *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 59)

É preciso pensar na finalidade de cada ação e nos motivos pelos quais os professores a escolhem.

### Cena 6 - Atividade sobre os órgãos dos sentidos (3º ano)

Entro à sala de aula e a professora já havia colocado tarefa na lousa. A ser copiada no caderno. Há três bolivianos na sala.

EPG XXXXXXXXXX

GUARULHOS, DIA, MÊS e ANO.

HOJE É SEGUNDA-FEIRA.

P – p (letra cursiva)

CAFÉ

LEITURA

ATIVIDADES

ALMOÇO

ATIVIDADES

#### CIÊNCIAS

TATO: PARA SENTIRMOS OS OBJETOS.

VISÃO: PARA VERMOS USAMOS OS OLHOS.

AUDIÇÃO: PARA OUVIRMOS USAMOS OS OUVIDOS.

OLFATO: PARA SENTIRMOS O CHEIRO USAMOS O NARIZ.

PALADAR: PAR SENTIRMOS O GOSTO USAMOS A LÍNGUA.

A professora escreve na lousa para exemplificar um exercício:

TATO

(desenho de um sorvete) -

(desenho de uma xícara de café) –

(desenho de uma régua) –

(desenho de flocos de algodão) –

(desenho de uma lixa) –

(desenho de uma folha de papel) -

A professora pergunta às crianças: *Como está o sorvete?* As crianças respondem: *Gelado.* A professora, então, escreve a palavra GELADO dentro do quadrinho. *E o café que está na xícara, como ele está?* As crianças respondem que ele está quente. A

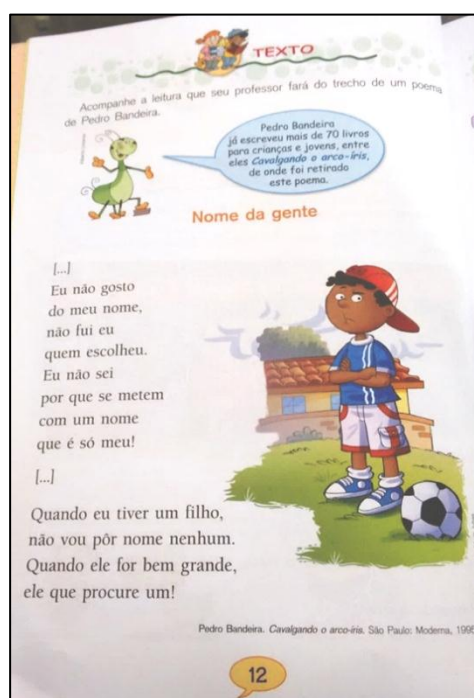
professora escreve a palavra QUENTE no quadrinho correspondente. *E o algodão, como ele é? Macio*, respondem. *E a lixa?* Depois de pensarem um pouquinho, falam: *áspero. E a folha do caderno?* A professora os ajuda: *lisa*. Em seguida, ela entrega uma folha de sulfite que tem exercício semelhante, mas com outras gravuras. Eles deverão fazê-lo em casa. Enquanto pintam os desenhos, a professora coloca uma cadeira à frente da turma e vai chamando um aluno por vez para fazer uma brincadeira. De olhos fechados, ela alterna objetos em suas mãos e eles precisam adivinhar quais são. As crianças ficam inquietas com a brincadeira. As crianças descendentes de bolivianos não sentam juntas nas mesmas fileiras. Parecem mais calmos, mesmo com a atividade já terminada.

Enquanto ela faz a brincadeira com as crianças, peço para olhar os cadernos que eles acabaram de fazer. Peço para olhar o caderno dos três descendentes de imigrantes bolivianos da sala. A professora me diz: *Eu não faço atividade diferenciada para eles, ok? Sim, tudo bem*, respondo.

A professora vai até o armário e diz que tem uma surpresa para eles. Apresenta o livro de Língua Portuguesa que será trabalhado no ano. As crianças ficam muito felizes! Folheiam o livro e quando se surpreendem com alguma foto ou gravura, elas mostram para os amigos. Os bolivianos folheiam, mas não mostram aos outros.

*Coloquem na página 12. Que número é o 12?* As crianças respondem: *o 1 e o 2*. A professora, então, escreve o número 12 na lousa.

### Figura 11. Leitura



*Qual é o título? Uma criança lê em voz alta. Onde está o título? De que cor ele está? Eu vou ler e vocês vão acompanhando com o dedo.* Algumas crianças obedecem à ordem dada e outras, não. A cada palavra lida, as crianças repetem em voz alta, não necessariamente porque estão lendo. Quando termina, ela faz várias perguntas: *Tem mais texto aí ou acabou?* Um aluno lê o nome do autor, a obra e o ano em voz alta. *Sobre o que fala o poema? O que vocês entenderam do poema? Quem gosta do nome que tem?* Muitos levantam a mão e as crianças descendentes de bolivianos, também. *Quem não gosta?* (do nome) **L.** levanta a mão. *Você não gosta do seu nome?*, pergunta a **L.** Ele, então, arrependido de ter levantado a mão, a abaixa. A professora, então, pergunta às crianças que levantaram a mão, porque não gostavam do nome que tinham, que nome gostariam de ter. Aos poucos, o número de crianças que querem trocar de nome aumenta e **L. B.** e **M.** (bolivianos), também levantam a mão. **L.** precisa que a professora repita calmamente para ele o que quer saber. Diz que gostaria de chamar Carlos. **B.** precisa que a professora repita a ordem e ela, também, precisa que ele repita a sua resposta. **B.** diz que gostaria de chamar Deima. A professora acha estranho o nome e repete em voz alta para que ele confirme a sua escolha. Ele repete: *Deima.* Quando estou por sair da sala, a professora vem até mim e fala: *Sabe, aquela hora que ele disse Deima, eu acho que ele quis dizer Neymar, referindo-se ao jogador de futebol.*

Em seguida, saem para almoçar (15h).

**Comentário:** A professora dessa turma me procurou quando soube que eu faria uma pesquisa sobre os alunos bolivianos. Disse que tinha recebido uma aluna boliviana que havia acabado de chegar da Bolívia e a mãe estava muito preocupada, porque ela não sabia falar a língua portuguesa. Essa professora já acompanhava a turma desde o ano passado. Disse gostar muito de fazer isso, ficar por dois anos com a mesma turma. Calma, com domínio das situações que envolvem uma sala de aula: disciplina, planejamento, organização sobre o tempo e abertura para a participação dos alunos, colocava-se sempre muito próxima deles e permitia que a todo momento levantassem e fossem ao seu encontro. Eram recebidos com o toque de suas mãos sobre eles e a serenidade de sua explicação.

A professora demonstra clareza da concepção adotada pela rede de ensino.

Os bolivianos dessa sala eram participativos ou, pelo menos, propunham-se a participar quando a professora fazia perguntas à turma. Todos falavam a língua portuguesa, mesmo que misturando um pouco o espanhol.

A professora ficou na dúvida quanto ao nome que **B.** gostaria de ter, mas mesmo achando-o estranho, interpretou-o como outro nome, Neymar, ficando na dúvida se havia sido aquilo mesmo que a criança queria dizer. Teve o cuidado de não fazê-lo repetir o nome mais uma vez, porém, escolheu ficar com a dúvida.

### **Cena 7: Estudo da gramática (4º ano)**

Na lousa, com letra manuscrita, didática e legível, visível em qualquer canto da sala:

EPG XXXXXXXXXXXXX

Guarulhos, dia, mês e ano.

Nome

Testando a memória

1. Pense bem e escreva uma palavra:

- a) singular -
- b) plural -
- c) feminino -
- d) masculino -
- e) substantivo comum -
- f) substantivo próprio -
- g) substantivo coletivo -
- h) encontro vocálico -
- i) encontro consonantal -
- j) dígrafo -
- k) dissílaba -
- l) oxítona -

2. Dê o sinônimo e o antônimo:

- a) magro -
- b) alegre -
- c) encontrar -
- d) belo -
- e) idoso -

f) recordar

As crianças faziam suas tarefas individualmente, embora estivessem sentadas em dupla. O ambiente estava silencioso. *Já acabaram?*, pergunta a professora. Posso *passar mais?* Verifica, enquanto isso, na sua mesa, uma a uma a agenda das crianças e percebo que, quando um aluno tem dúvida, ele vai até a mesa da professora para perguntar. Ela explica e responde, calmamente, o que lhe é perguntado.

Muitos alunos se aproximam de mim, inclusive os imigrantes ou descendentes de bolivianos. Pergunto o nome de uma delas. Ela compreende e responde. Como já terminou a lição, pode pegar um livro da biblioteca da sala. Ela faz isso, olha e fecha o livro várias vezes, não parecendo ler o que nele está escrito. Conversa com os colegas que se sentam ao seu redor. O livro permanece em sua mão. Ela olha para mim. Pergunto a ela, em voz baixa, se já havia terminado de ler o livro. Ela diz que sim com a cabeça.

Enquanto isso, a professora passa por algumas carteiras para observar as atividades dos alunos. Observo que a criança que chegou há pouco tempo ao Brasil está sentada à frente, bem próxima da professora. A criança que está ao lado dela, uma menina, está de mãos dadas com ela, olha a todo momento o caderno dela e a orienta, mesmo que não lhe seja pedido.

Ao meu lado, na última carteira da sala, há outra aluna boliviana. Ela chegou à escola no final de 2014. Tem onze anos e está em defasagem em relação ao ano e idade. Pelo sistema de ensino brasileiro, uma criança de onze anos, que tenha começado sua trajetória escolar em idade correta, estaria com essa idade em um 6º ano. A professora diz que ela passará, até o final de abril, em um processo de reclassificação. Este processo consiste em dar uma avaliação ao aluno para verificar se ele tem competência para cursar anos superiores. Isso, apenas é feito, quando há defasagem entre ano e idade.

O almoço é servido. São 10h. No refeitório, todos almoçam. Alguns repetem. Não sobre muito tempo para conversar, porque o almoço tem um curto período: 15 minutos.

Na volta do almoço, a professora corrigiu os exercícios, oralmente, e escreveu a resposta de cada item na lousa. Para colocá-los à lousa, ela perguntava às crianças o que eles haviam escrito e, para responder, eles levantavam as mãos. Ela, então, escolhia alguma criança para falar. **L.**, uma das bolivianas, levantou a mão, mas não foi escolhida. A aluna nova levantou a mão timidamente, mas a professora não a viu e ela

não falou. **L.** levantou, novamente, a mão. A cada possibilidade de falar, **L.** levantava a sua mão, mas não teve a oportunidade de falar. Outras crianças eram mais incisivas em suas respostas e **L.** não "aparecia". A menina que se senta ao lado da menina nova, que acabou de chegar da Bolívia, observava a escrita dela e a ajudava ditando algo que ela precisasse escrever. Observei que o caderno da menina de onze anos estava praticamente de ponta cabeça e era dessa forma que ela escrevia. Elas copiavam as palavras da lousa, corrigidas pela professora. Não havia feito os exercícios.

A professora de Inglês chegou. Falou, somente, em inglês com as crianças. A professora regente assistiu a aula. A professora de inglês apresentou a atividade "Repórter por um dia". Os alunos, como não conheciam a professora, deveriam fazer perguntas a ela, um de cada vez. Eles perguntaram:

*Quantos anos você tem?*

*Você já saiu do Brasil?*

*Você tem filhos?*

*Você namora?*

*Quando você começou a estudar inglês?"*

A professora respondeu a todas as respostas em inglês e, quando percebia que as crianças não entendiam, falava algumas palavras em português.

**Comentário:** Percebi que a atividade proposta era respondida pelas crianças quando a professora lhes perguntava, mas talvez por se tratar de conceitos muito abstratos, muitos não respondiam e só copiavam, como os bolivianos que estavam ao meu redor. Quando a professora de inglês entrou, ela não era conhecida por eles, era nova na escola, foi uma surpresa. Dinâmica, explicou como seria a aula e somente falava em inglês, porém, dava pistas do que estava falando. Percebi que as crianças a entendiam e ficaram muito entretidas e felizes com a possibilidade de compreender uma língua que não era a sua. Sabem o que é a língua inglesa. Sabem o que ela significa socialmente. Nenhuma daquelas crianças aprende o inglês em escola específica. Eles a ouvem nas músicas, nos jogos, nos filmes e estavam admirados por estar perto de uma pessoa que falava em inglês.

Mas não era somente o idioma. Era a forma como encontrou para ensinar uma língua, que não era a materna, que os deixou entretidos e alegres. A professora de inglês não demonstrou preocupação quanto ao fato das crianças não falarem a língua inglesa e já sabia disso antes de entrar na sala de aula pela primeira vez. Demonstrou ter

repertório para criar sobre as disposições que já possuía, pois tinha capital cultural para isso.

### **Cena 8 - No refeitório**

À mesa do refeitório, a menina de onze anos senta-se com outra criança descendente de bolivianos e conversam bastante. Seis meninos estão à mesa com elas. Não conversam com as meninas, apenas entre si. Crianças de outras salas estão, também, no refeitório. Um aluno me chama atenção. Trata-se de um aluno descendente de bolivianos, que chegou à escola ao final de 2014. A monitora o leva até à mesa para que ele se sente com os colegas, pois está em uma mesa, sozinho. Ele vai, mas assim que ela se vira, ele volta a sentar-se em outra mesa, sozinho. Ela percebe e ao me ver no refeitório, aproxima-se e diz: *Tem sido assim esses dias. Eu o incentivo a ir para outra mesa com os colegas, mas ele não quer.* A criança, também, recusa-se a comer.

A nova aluna, aquela que acaba de chegar e mal fala a língua portuguesa, termina de comer e leva seu prato até o balcão. As meninas de sua mesa começam a brincar de guerra de braços e ela participa, sorrindo.

**Comentário:** Ao contrário da menina que acabou de chegar, o garoto chora e não consegue se integrar aos demais. Está triste e, mesmo na fila, de volta à sala de aula, vai chorando. Os meninos não demonstram se incomodar com seu choro ou têm qualquer tentativa para chamá-lo ou irem se sentar com ele. Já a menina, está a todo tempo amparada por uma menina que, como diz a professora, *a adotou*. Essa responsabilidade da acolhida, que não ocorre, apenas, em um único dia, deve ser um exercício diário de compromisso de uns para com os outros, de professor para aluno, de aluno para aluno, de funcionário para aluno, de funcionário para a família, e existe nessa escola, mas o tempo é diferente para cada um.

### **Cena 9 - Um pouco mais de gramática**

A professora da sala passa lição na lousa. Os alunos precisam completar as lacunas com encontros consonantais. **R.**, uma brasileira filha de bolivianos está sentada ao meu lado, na última carteira da sala. Ela diz que veio ao Brasil quando tinha 4 anos de idade. Tem uma irmã de 3 anos e outra de 10. Diz que não acha a língua portuguesa



difícil, embora seus pais falem, em casa, em espanhol. Conta-me que fala um pouco em espanhol, também. Conversa com as irmãs em português. A professora escreve na lousa:

DÍGRAFOS: RR - SS - NH - LH - CH - SC - SÇ - XC

Observo que **R.** lê as palavras da lousa pronunciando-as sem som, apenas gesticulando os lábios. Mesmo com o barulho normal de uma sala de aula com crianças, os imigrantes bolivianos não se distraem. Estão atentos à atividade. A professora diz que não é qualquer letra que se põe para completar as palavras e dá alguns exemplos. Escreve as palavras na lousa e pede para que as crianças as copiem em seus cadernos. Devem completá-las com as letras que estão faltando.

UTILIZAR: BL - CL - FL - GL - PL - TL

A \_ \_ I T O (*aflito*)

BICI \_ \_ E T A (*bicicleta*)

\_ \_ A N E L A (*flanela*)

\_ \_ O R I C U L T U R A (*floricultura*)

\_ \_ O B O (*globo*)

A \_ \_ A U S O (*aplauso*)

Percebo **R.** inquieta. Em determinado momento ela se levanta e vai à mesa da professora. Pergunta a ela qual é a primeira palavra. A professora pede a ela que coloque as letras colocadas na lousa. **R.** volta para a sua carteira. Pensa e percebo que não consegue. Pergunto-lhe, então, se ela havia entendido o que a professora explicou. Ela diz que sim, mas não sabia qual palavra era. Vi que ela já havia tentado com todos os pares de letras que a professora colocou na lousa, mas nenhuma era para ela compreensível. Digo-lhe a palavra: AFLITO. Ela me olha sem entender. Digo a ela que "aflito" é a mesma coisa que "preocupado". **R.** sorri e diz: "Ah!"

Assim que termina a atividade, **R.** leva seu caderno à professora. Ela observa a professora corrigindo-o. Volta à sua carteira e corrige algo. Pergunto a ela se está tudo bem. Ela diz que sim e comenta: *Errei só uma coisa*. Ao terminar de corrigir, volta a entregar o caderno à professora. Em seguida, a professora a chama. Havia colado uma folha em seu caderno (do tamanho da folha do caderno) com uma cruzadinha. Seria essa a lição de casa. *Não é pra fazer agora, hein?* Diz a professora à **R.**

Como tem de esperar que os outros terminem a atividade, começa a conversar comigo. Conta que no 1º ano estudou nessa escola e que no meio do 2º ano precisou estudar em uma escola, em São Paulo. No 3º ano, voltou para essa escola. Pergunta pra mim por que na outra escola deram a ela um caderno grande e nessa escola deram um caderno pequeno. Disse a ela que não sabia, mas que ela poderia perguntar à professora. Disse que já havia mudado de escola várias vezes por causa do aluguel. Cada vez que ficava caro, ia pra outra casa e, também, para outra escola. Após duas semanas, a mãe de **R.** solicitou transferência para uma escola de outro bairro.

**Comentário:** **R.** era uma ótima aluna. Sobressaia-se, pois escrevia muito bem, tinha boa organização no caderno, fazia todas as atividades e perguntava sempre que tinha dúvidas. Levava tudo que acabara de fazer para a professora corrigir. A professora me disse, uma vez, que ela gostava de ver tudo certinho no caderno. Se uma pequena letrinha era corrigida pela professora, ela a arrumava. Tinha, também, a clareza dos motivos pelos quais precisava mudar de casa e de escola e sua fala expressava certa tranquilidade quando abordava esse assunto. Não achava difícil, pois *quando a gente muda de escola, faz novos amigos*, dizia ela.

Ainda assim, participando, indo à professora para perguntar, **R.** não conseguiu fazer com que a professora compreendesse a sua dúvida. Ela sabia que não bastava completar com qualquer letra; era preciso ter sentido. Como não conhecia a palavra, não fazia sentido algum.

### **Cena 10 - Trabalhando com situações-problema (3º Ano)**

A professora solicita que os alunos abram o livro de Matemática em determinada página. Eles iam trabalhar com situações-problema de subtração. **L.** usa a mão para contar. Há material dourado sobre a mesa dos alunos. A professora explica o que é para fazer, lendo os enunciados. As figuras são autoexplicativas e, alguns, arriscam a fazer sozinhos. **P.** prefere usar palitinhos de sorvete para calcular. **P.** explica que quando eles (a sala) fizeram "de conta" (a técnica) deu errado e quando fizeram de pauzinho deu certo.

A professora desenha na lousa e corta o número de bolas de gude que Pedro tem, com um traço.

JUCA ~~○~~~~○~~~~○~~~~○~~~~○~~ ○ ○ ○ ○ ○  
 PEDRO ○ ○ ○ ○ ○

$$9 - 5 = 4$$

Juca tem \_\_\_\_\_ a mais do que Pedro.

**R.** não quis desenhar. Disse que prefere fazer a conta.

A professora desenha, novamente, outra situação-problema na lousa. Quer usar a subtração com a ideia de comparação.

ANA I I I I I

RAUL I

Pede para que as crianças descubram quanto Ana tem a mais que Raul.

Enquanto as crianças tentam resolver em seus cadernos, uma criança que está ao meu lado, não é imigrante, diz: *Vou lá mostrar pra professora. Até ela chegar aqui vai demorar muito.* A professora passava de mesa em mesa verificando as atividades. Algumas crianças brincavam em pé, porém nenhum aluno boliviano.

Às 9h30, enquanto ainda passava de mesa em mesa, ela pediu para que todos deixassem seus cadernos dentro da gaveta que fica embaixo da carteira e formassem a fila para o almoço. No refeitório, a professora veio conversar comigo. *Sabe, eu estou além no livro de Matemática, mas eu preciso retomar por causa de alguns alunos. Às vezes, eles me dão o resultado e eu digo que não quero saber o resultado, quero saber como eles chegaram a esse resultado. Sei que pareço ser um pouco tradicional, mas eu prefiro ser assim, sabe? Hoje eu vou ficar mais no livro. Eu não gosto de ficar no livro, mas quero que eles descansem um pouco do caderno. É mais cansativo pra eles, têm de copiar mais. Depois vou pra quadra, nunca vou. Gosto e fico mesmo é na sala de aula, mas percebo que eles estão cansados e vou levá-los lá hoje.*

**Comentário:** As crianças fizeram algumas páginas dos problemas propostos pelo livro de Matemática. Cada um usou o material concreto que mais se identificava. Alguns preferiram fazer a técnica e não utilizar recurso algum. As situações-problema eram simples e as gravuras eram autoexplicativas, o que permitiu a minha não compreensão para avaliar se uma criança teria a dificuldade para resolvê-las se tivesse que ler sozinho

o enunciado da questão. Os alunos bolivianos parecem, de fato, não terem tido dificuldade para resolver as questões propostas. Demonstraram compreender o que a professora havia explicado. Apenas, J. nada fez. Ela chegou há pouco tempo e não escreve ou lê uma palavra em português. O tempo da atividade é preenchido com manuseio de objetos. Não houve intervenção por parte da professora, naquele momento, com J. Seja como for, pelas próprias palavras da professora, as atividades do livro não são prioritárias em seu planejamento, mas facilitam nos momentos em que as crianças *estão cansadas de tanto escrever no caderno*. A quadra parece ser um espaço escolar não privilegiado pela professora, que prefere o espaço da sala de aula.

Considera-se "tradicional" e parece se desculpar por se autonear dessa forma. Compreensível, dada às fortes influências dos programas de alfabetização na rede pública do estado de São Paulo e das orientações sobre a concepção de ensino e aprendizagem da rede municipal de Guarulhos sobre os professores.

### **Cena 11 - A aluna J.**

**J.** está na escola há poucos dias. Chegou da Bolívia no mês de agosto. Segundo a professora, ela pouco fala e quando fala é tão baixo que mal dá para entender. Observo-a na sala de aula. Ela está sentada na segunda carteira, bem próxima da mesa da professora. Copia o que a professora escreve na lousa. Há um texto sobre o Saci-Pererê. A professora chama a atenção da sala para que observem que quando o parágrafo começa, ela usa uma cor diferente na primeira letra. *Vejam, aqui é parágrafo. Aqui terminou a minha linha e eu não fiz parágrafo, fui para a linha abaixo e encostei na margem. Ao final da primeira linha sobrou um espaço. Estão vendo? Aqui sim, na próxima frase faz parágrafo*. As crianças completaram a sua fala mostrando que haviam compreendido o que ela acabara de explicar.

**J.** se distrai com os amigos que sentam ao seu redor. Tira a carga de uma caneta e a coloca na boca várias vezes. Os demais bolivianos, **R.**, **A.** e **P.** não se distraem e fazem a tarefa.

Enquanto as crianças copiam da lousa, a professora senta-se para corrigir os cadernos. Observo que **J.** não escreve. Morde alguns objetos e não escreve.

Depois de alguns minutos, a professora pede para que os alunos façam fila. Eles irão à aula de Educação Física. A professora de Educação Física me explica que, na última aula do mês, a atividade é livre, ou seja, não é dirigida. Algumas crianças jogam

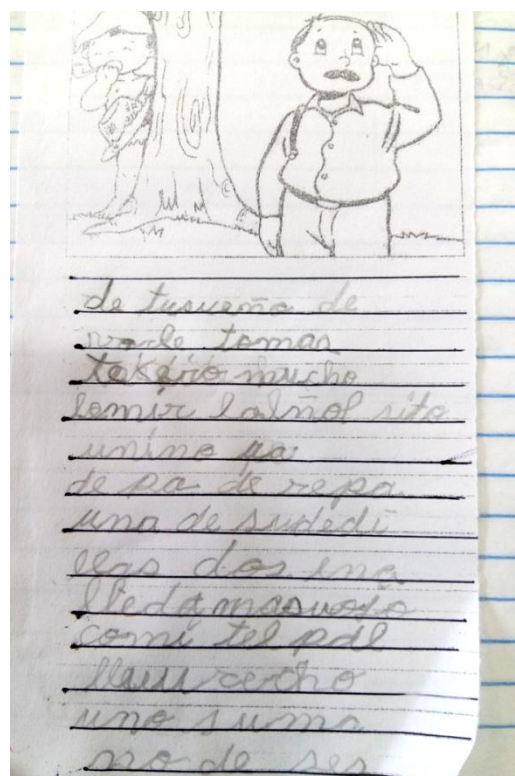
bola, outras brincam com corda e outros com tabuleiros de dama. Aproximo-me da turma que joga damas, pois **J.** está lá. Pergunto a cada uma das crianças do grupo como se chamam. Todas falam, mas **J.** está de costas para mim e não ouve. Uma menina que está próxima dela me avisa: *Ela não fala!* **J.** ouve e olha seriamente para a menina, reprovando a afirmação que ela fez. Pergunto-lhe como se chama e ela responde. Pergunto-lhe, também, sua idade e ela diz 9.

**Comentário:** Tive a oportunidade de ver, além da cena acima, a aluna **J.** em uma atividade considerada "diagnóstica", conforme me disse a professora. Era uma prova de Língua Portuguesa (que foi dada no primeiro período de aula) e outra de Matemática (que foi dada pela professora após o almoço). **J.** entregou as duas provas em branco. Durante todo o tempo empilhou objetos e brincava com eles. **J.** não sabia o que fazer e, por isso, entregou as duas provas em branco. O que dizer sobre o que **J.** sabe ou não sabe? A qual diagnóstico chegou-se com as provas?

### Cena 12 - Produção escrita

A professora conta uma história às crianças. Torna a contá-la. Pede para que recontem a história, coletivamente. Em seguida, entrega uma folha para que os alunos recontem essa história por escrito, em casa, e a tragam no dia seguinte. Olhei várias produções escritas de crianças, mas escolhi a de um imigrante boliviano, em final do Ciclo I, para ilustrar o que acontece quando um aluno imigrante não tem o conhecimento da língua portuguesa e precisa reproduzir uma história que lhe foi contada em sala de aula.

**Figura 12 - Produção escrita - 3º ano**

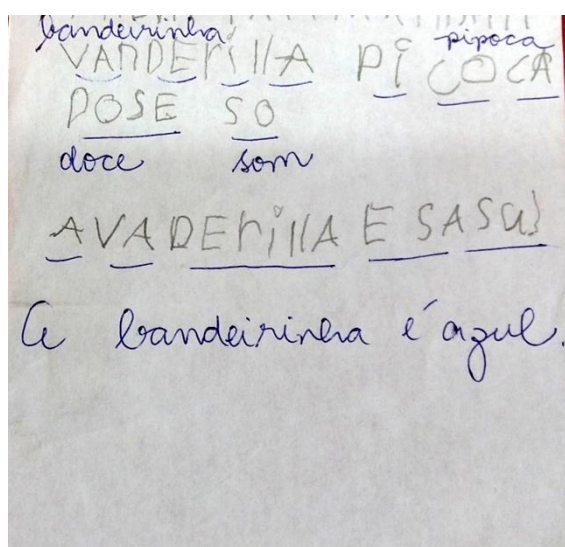


**Comentário:** Todas as folhas foram coladas nos cadernos dos alunos. E todas estavam corrigidas. A produção escrita acima, não. Como corrigi-la? O que está escrito? Só há uma forma de saber. Primeiramente, chamar a criança e pedir para que ela lhe conte a história, oralmente, para saber se a compreendeu. Em seguida, verificar se ela entendeu o que lhe foi pedido para fazer em casa e, por último, pedir que ela leia o que escreveu para a professora. Se isso não for feito, não há como ajudá-la. Isso não se refere, apenas, aos imigrantes bolivianos, mas a todos alunos em fase de alfabetização. Compreendi que a professora não entendeu nada do que ele escreveu e, por isso, não corrigiu.

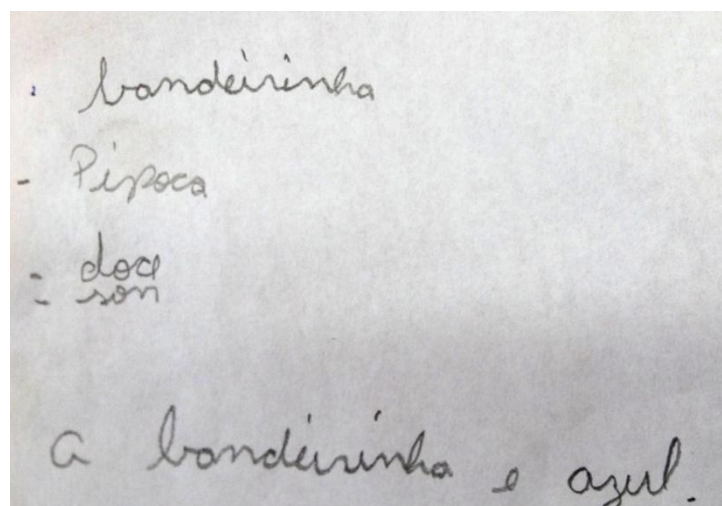
### Cena 13 - Sondagem - 3º Ano

Todos os professores do Ciclo I tem como parte de seu planejamento fazer a sondagem, que consiste em ditar, individualmente, uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e outra monossílaba de um mesmo campo semântico para uma criança e, em seguida, uma frase com uma das palavras ditadas. Essa sondagem se repete algumas vezes durante o ano e fará parte de um portfólio do aluno para verificar o seu desenvolvimento quanto à aquisição da linguagem escrita. A tendência, após o trabalho do professor e do aluno, é que, na sondagem, a criança evolua no sentido de fazer corretamente a correspondência entre grafema e fonema e esteja ortograficamente sempre melhor. A língua portuguesa não é fácil e esse processo é lento. Quanto maior atividades de leitura (do aluno) maior as possibilidades de ampliação do vocabulário e apropriação correta da escrita. Abaixo, nas Figuras 13 e 14, seguem a sondagem de duas alunas imigrantes bolivianas, no mês de setembro, 3º ano.

**Figura 13 - Sondagem**



**Figura 14 - Sondagem**



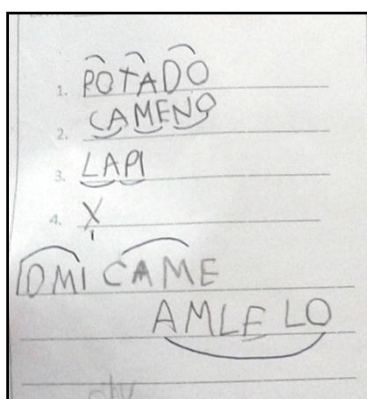
**Comentário:** Observa-se que o fato de ser um imigrante boliviano não traduz como regra a dificuldade no processo de alfabetização. Algumas variáveis contribuem, como o caso da aluna da Figura 14, que fala fluentemente o português, pois está há mais tempo no Brasil e aprendeu a língua com as suas irmãs mais velhas. A aluna da Figura 13, não. Está há pouco tempo no Brasil e, mesmo tendo parentes há mais tempo no país, apresenta muita dificuldade. Os traços colocados abaixo de algumas sílabas indicam como a aluna mostrou à professora o que estava escrito. Presume-se, então, que ela compreendeu o que a professora ditou e foi capaz de repetir.

A sondagem de nada mais serve se a partir dela não forem construídas estratégias que permitam ao aluno avançar no nível em que se encontra. Saber, apenas, o que ele sabe ou que hipóteses ele faz sobre a escrita, sem que haja intervenção, e nesse caso, ela pode diferir das demais, porque é um aluno que talvez não apresente o conhecimento da língua oficial do país e isso lhe é exigido em avaliações ou testes diagnósticos, é de pouca valia.

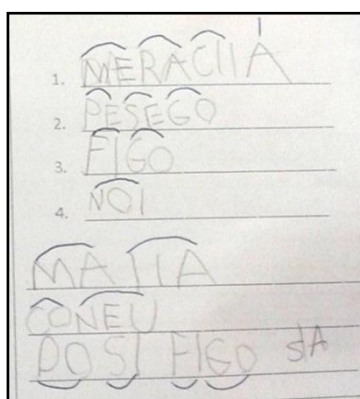
#### Cena 14 - Sondagem 2º Ano

Nas Figuras 15, 16 e 17, apresento outras sondagens, entre os meses de março a setembro de outro aluno imigrante boliviano, em um 2º ano.

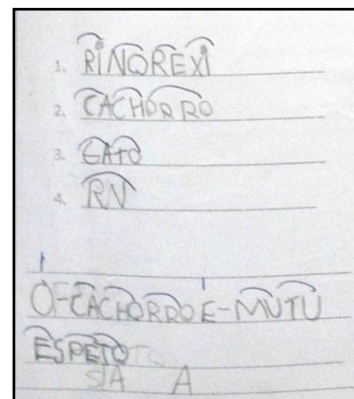
**Figura 15 - Sondagem**



**Figura 16 - Sondagem**



**Figura 17 - Sondagem**



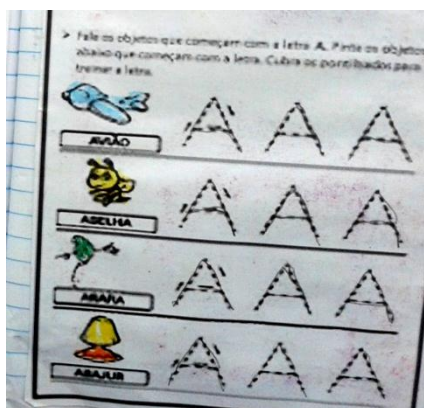
**Comentário:** Ao observar as três sondagens, é possível verificar que a professora anotou, na Figura 15, o nível (C/V), que define silábico com valor sonoro. Isso quer dizer que a criança, imigrante boliviana, relaciona em sua produção escrita a relação

grafema e fonema e já percebeu que as palavras são feitas de unidades menores (sílabas), representadas pelo traços feitos pela professora ao solicitar que ela lhe apontasse onde estava escrito a palavra, a saber: APONTADOR, CADERNO, LÁPIS, GIZ e O MEU CADERNO É AMARELO. Não há, neste caso, mistura da escrita com o idioma espanhol, o que sugere ser uma criança que compreende e fala a língua portuguesa e está se desenvolvendo como os demais alunos que nasceram no país. Em julho, na Figura 16, a professora escreve S/A, que significa que o aluno está no nível Silábico-Alfabético, o que sugere que ela está em fase de transição para o nível alfabético, em que já começa a despertar para questões ortográficas. As palavras ditadas pela professora na Figura 16 foram: MARACUJÁ, PÊSSEGO, FIGO, NOZ e a frase MARIA COMEU DOIS FIGOS. Na Figura 17, vemos a sondagem feita em setembro. A professora escrever S/A e, em seguida, A. Sua escrita sugere os níveis Silábico-Alfabético e Alfabético, provavelmente, pelo fato da criança estar em fase de transição entre um e outro. As palavras ditadas foram: RINOCERONTE, CACHORRO, GATO, RÃ e a frase O CACHORRO É MUITO ESPERTO. Ainda que a criança alcance o nível alfabético, não caracteriza que ela esteja alfabetizada. O processo de alfabetização não é avaliado pelas sondagens feitas durante o ano. As sondagens apontam o crescimento da criança quanto às hipóteses sobre a escrita, mas não mostram suas reais produções, que são bem mais complexas por não serem dirigidas/ditadas.

## Cena 15

As figuras 18 a 23 mostram a sequência de atividades propostas em um 1º ano.

**Figura 18**



**Figura 19**

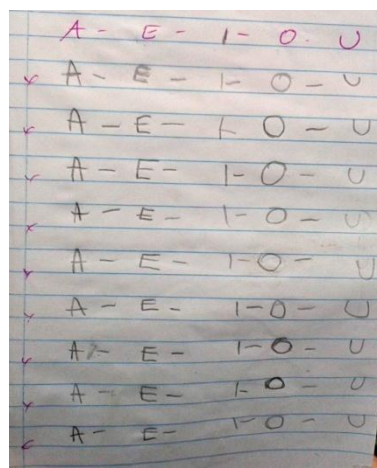




Figura 20

0910 *muita comeca*  
 08/14/2014  
 FAMILIA SIBABIB  
 BABEBIBO BUBAB  
 LISTADE PALAVRAS  
 QUA TIDA  
 NUMERAOXOXO  
 0-1-2-3-4-5-6-7  
 8-9-10-11-12-13-14-15  
 16-17-18-19  
 COELHO 6=3  
 TARTARUGA = 4=4  
 TARTARUGA = -  
 CACHORRO = =

Figura 21

12/03/2014  
 AI  
 EI  
 IA  
 OI  
 UI

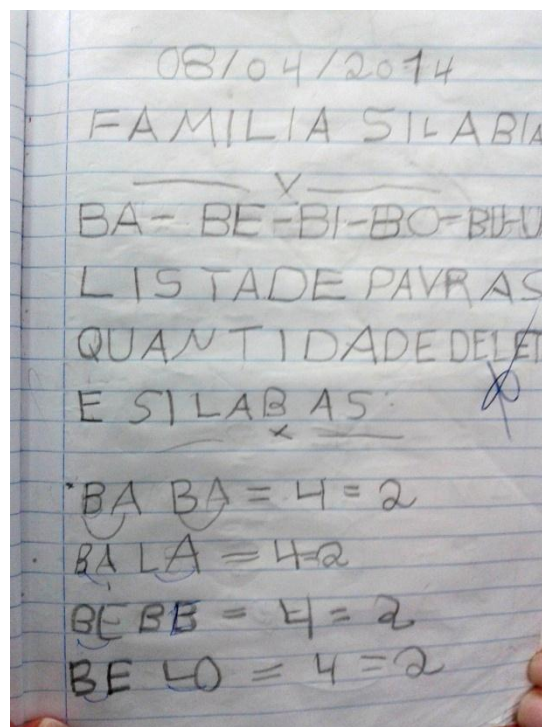
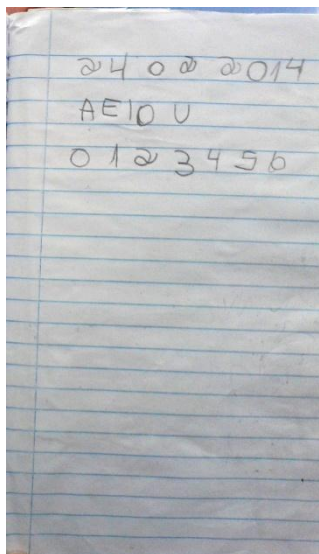
Figura 22

26/03/14  
 ALFABETO  
 A-B-C-D-E-F-G  
 H-I-J-K-L-M-N-O  
 P-Q-R-S-T-U  
 V-W-X-Y-Z  
 VOGALS  
 A-E-I-O-U  
 ENCONTRO VOCALICOS  
 A I A O E I E U I A O I U I

A I  
 A O  
 A U  
 E I  
 E U  
 I A  
 O I  
 U I

Figura 24

Figura 23



**Comentários:** A pequena e inicial sequência de registro de atividades no caderno de uma criança do 1º ano, imigrante boliviana, mostra a escolha metodológica da professora: escrita das vogais, encontros vocálicos, alfabeto e famílias silábicas. Ainda que não mostradas integralmente os exercícios são, prioritariamente, colados no caderno. É possível estabelecer uma sequência da rotina escrita, como: família silábica (exemplo: BA - BE - BI - BO - BU - BÃO), lista de palavras (não copiadas pelo aluno do caderno acima e numerais do 0 ao 18). A escrita da palavra COELHO vem acompanhada dos numerais 6 e 3, ou seja, seis letras e três sílabas e o mesmo deveria acontecer com as palavras GATO, TARTARUGA e CACHORRO, não completadas pelo aluno. Na página seguinte, em outro dia, há a mesma proposta de trabalho. Considerada a primeira fase do Ensino Fundamental, o 1º ano começa a sistematizar o processo de alfabetização. Essa sistematização tem, na rede de Guarulhos, uma concepção que foge à proposta de trabalho - das vogais ao texto - e inserção das dificuldades, gradativamente, o que é visto por muitos, como uma concepção baseada nos antigos métodos e, portanto, mais tradicionalista. Isso mostra que o professor, mesmo que esteja recebendo formação baseada em uma concepção de ensino e aprendizagem diferente, utiliza-se do que sabe, ou seja, das disposições das quais se apropriou em sua trajetória como aluna, pelo *habitus*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se esta pesquisa com uma pergunta central: como alunos imigrantes bolivianos alfabetizam-se, sabendo que, muitas vezes, não falam e/ou não compreendem o idioma oficial do país receptor? A aproximação com a temática deu-se, inicialmente, pela experiência docente da autora com a alfabetização de crianças e, também, quando na fase final da pesquisa feita no mestrado, quando se verificou a forte presença de imigrantes bolivianos nas escolas públicas da capital paulista. Posteriormente, os acontecimentos relacionados aos imigrantes, ocorridos em vários países da Europa, entre 2012 e 2015, reforçaram, ainda mais, a necessidade de se pesquisar sobre a trajetória dessas crianças que acompanham suas famílias em mudança para outros países, assim como a presença de novos imigrantes no Brasil (sírios, congoleses, senegaleses e haitianos).

Descobriu-se, no levantamento das pesquisas relacionadas à temática, que pouco se fala sobre as crianças imigrantes no Brasil e que os estudos que tratam sobre o assunto estão direcionados mais à questão da imigração/direito à educação ou imigração/preconceito na escola. Foi preciso compreender, primeiramente, esse fenômeno social, a emigração/imigração, que por diferentes motivos faz com que as pessoas saiam de suas casas, deixem parte de suas famílias e migrem para outros lugares. Não se trata de um fenômeno novo, mesmo no Brasil, mas o atual fluxo migratório possui diferentes leituras quando levamos em consideração as variáveis tempo e espaço. Assim sendo, foi preciso ler a legislação brasileira que trata do assunto, pois é ela que legitima a imagem que o país tem dessas pessoas. Foi feito um recorte cronológico dessa legislação e optou-se, como data inicial, a homologação do Estatuto do Estrangeiro, pela Lei nº 6815, de 19/08/1980 e, ainda vigente, e o ano de 2014 como data final.

Descobriu-se que, a partir de 1990, começou a haver maior número de resoluções, coincidindo com o aumento do fluxo de entrada de imigrantes latino-americanos ao Brasil devido à perspectiva de um país livre da ditadura militar (desde 1985) e com a promessa de crescimento econômico e geração de trabalho. Conseguiu-se encontrar entre 1980 e 2014, apenas um documento sobre a escolarização de imigrantes. Trata-se de um documento que possibilita a leitura de uma tabela de equivalência,

atualizada em 2013, dos anos de estudo de cada um dos países integrantes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).<sup>23</sup>

Fez-se, ainda, o levantamento da legislação educacional em âmbitos federal e estadual. Verificou-se que há cinco documentos que norteiam a Educação Básica brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e o Plano Nacional de Educação. Compreendeu-se que os cinco documentos garantem o acesso e a permanência de todas as crianças nas escolas brasileiras e que as diretrizes, ainda que subjetivamente, que sugerem a inclusão dos imigrantes na educação, estariam na Educação para os Direitos Humanos, por mencionar as minorias sociais, as sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais.

Em âmbito estadual leu-se, cronologicamente, quatrocentos e duas resoluções entre 1981 e 2015, e sobre a temática descobriu-se a Resolução SE nº 10, de 02/02/1995, que garante o direito à matrícula dos alunos estrangeiros documentados ou não, independente da nacionalidade. As demais resoluções, quando tratam sobre a diversidade existente nas escolas, são encontradas nas chamadas "minorias", exemplificadas na figura dos negros ou afrodescendentes, nos indígenas e nos deficientes, grupos que ainda conquistam a condição de "existir socialmente", serem visíveis à sociedade e verem respeitados seus direitos. Percebeu-se, portanto, que a diversidade tem sido pensada quanto política pública de ensino, mas não contempla, ainda, a todas as minorias, como, por exemplo, os imigrantes. O levantamento da legislação brasileira sobre a imigração e sobre a educação permitiu compreender o quanto precisamos avançar sobre essa temática.

Os contatos com a escola e com os imigrantes intensificaram-se nos anos de 2014 e 2015. Os estudos e as observações feitas das regiões pesquisadas: Bonsucesso e Pimentas, no município de Guarulhos, foram importantíssimas para se constatar a leitura feita sobre a legislação, ou seja, há garantia do acesso e permanência de imigrantes à educação escolar. Se a legislação garante o direito à educação, quanto ao

---

<sup>23</sup> Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O objetivo primordial do Tratado de Assunção é a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes. (MERCOSUL, 2015)

acesso e à permanência, procurou-se responder à seguinte questão: Quais as orientações oficiais que possuem da rede de ensino para tratar dessa demanda? Fez-se o estudo das publicações da rede de ensino municipal de Guarulhos que trata da proposta curricular (Quadro de Saberes Necessários - QSN) e Educação Inclusiva: Histórias, Concepções e Políticas Públicas. Estudou-se, ainda, o programa federal adotado pelo município para formar professores alfabetizadores para a rede, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Conversou-se com professores e gestores para verificar as possíveis orientações recebidas em formação. Descobriu-se que, apesar do município ter uma concepção voltada à humanização e inclusão escolar, a temática não é, ainda, contemplada em suas publicações e formação para professores e gestores. As ações contempladas em formação docente são destinadas: às crianças com alguma deficiência (há o Atendimento Educacional Especializado - AEE) e os seminários e temáticas em formação sobre a questão do racismo (referência maior aos negros). Mesmo havendo regiões específicas com maior concentração de população imigrante e, conseqüentemente, alunos imigrantes matriculados nas escolas dessas regiões, a formação docente feita pela Secretaria Municipal de Educação e destinada à orientação do ensino e da aprendizagem de alunos não discute, até o presente momento, a realidade diferenciadas dessas escolas.

Foram as observações diretas, feitas nas escolas, e as falas dos professores que permitiram responder a outra questão desta pesquisa: quais as formas diferenciadas ou ações empreendidas pelas unidades escolares para inclusão de alunos imigrantes? Sabendo que não há orientações oficiais, coube às escolas terem a iniciativa de elaborar ações de integração e estratégias didáticas para minimizar a angústia de não compreender o que pais e alunos imigrantes dizem, ou ainda, se eles entenderam o que lhes foi explicado ou solicitado. Descobriu-se que cada escola resolve essa questão à sua maneira. Na Escola K, a coordenadora falava o espanhol, o que fazia com que as professoras se sentissem mais tranquilas quando precisavam de alguma ajuda e consideravam que a dificuldade era a falta de conhecimento do idioma. Houve, ainda, a elaboração de projetos que envolvessem a música cantada em espanhol e, também, em português. Na Escola B, uma das professoras falava o espanhol e servia de apoio às demais, assim como o suporte da professora de atendimento educacional especializado. Verificou-se nas secretarias das duas escolas a disposição em atender aos pais que vinham à procura de vaga. Esses funcionários são os primeiros a terem contato com a família e percebeu-se a importância do trabalho deles na acolhida, perceptível na boa

vontade para compreender o que queriam e fazê-los entender o funcionamento administrativo escolar.

Para responder a outra questão "quais as manifestações dos professores e gestores a respeito da escolarização das crianças imigrantes?" foram feitas entrevistas com professores e gestores e verificou-se que as suas manifestações, expressas em suas falas sobre seus alunos imigrantes, estão fortemente associadas ao comportamento que esses imigrantes (pais e filhos) apresentam (*são respeitosos, educados, disciplinados, responsáveis*) o que professores e gestores acreditam contribuir para o processo de escolarização, pois são comportamentos incentivados pela escola e, segundo eles, não tão comuns em brasileiros. A fala sobre os comportamentos se sobrepõem à fala sobre desenvolvimento pedagógico deles.

É, entretanto, o trabalho desenvolvido pelos professores que permite ao aluno, seja imigrante ou não, um bom desempenho pedagógico. Ainda que outras variáveis contribuam para o sucesso escolar, são as estratégias didáticas que o professor elabora e as intervenções que faz junto aos alunos que contribuem para um bom aprendizado. Assim sendo, e para responder a questão central desta pesquisa: "Como alunos imigrantes bolivianos alfabetizam-se, sabendo que, muitas vezes, não falam e/ou não compreendem o idioma oficial do país receptor?", observou-se a prática docente de professores alfabetizadores em sala de aula, assim como essas crianças em atividades por eles propostas. Verificou-se que essas atividades não se diferenciam daquelas elaboradas para os brasileiros, mesmo que os imigrantes tenham acabado de chegar de seu país de origem, falem ou não a língua portuguesa. Observou-se, também, que as crianças imigrantes ou descendentes de bolivianos pouco participam oralmente das aulas. Escrevem durante a atividade, mas quando a terminam, dificilmente se levantam de suas carteiras e pouco conversam com os colegas, como acontece com os demais. As perguntas feitas por professores em sala de aula nem sempre contemplam os imigrantes, que assistem às respostas serem dadas pelos colegas. Quando isso acontece, não insistem. Baixam suas mãos e escolhem não participar.

Quanto ao processo de alfabetização, o acompanhamento ocorre tendo como instrumento avaliativo a sondagem utilizada no trabalho de Emília Ferreiro. Assim, um aluno imigrante ou não, participa das sondagens feitas durante o ano (entre 3 e 4, aproximadamente) é avaliado de acordo com os níveis: pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor, silábico-alfabético e alfabético. As palavras utilizadas para fazer a sondagem e que são ditas pelo professor são iguais para brasileiros e imigrantes. Há

professores que utilizam imagens durante a sondagem com bolivianos e solicitam que falem como se pronuncia aquela palavra em espanhol, mas apenas uma professora, entre as entrevistadas, comentou utilizar essa estratégia. Há orientação oficial para que professores arquivem alguns registros das atividades de seus alunos como forma de acompanhar seu desempenho pedagógico. Há professores que fazem portfólios e outros não. Alguns elaboram provas (chamadas por eles de provas diagnósticas), baseadas nos modelos das Provinha Brasil e Prova Brasil como forma de familiarizarem as crianças com esse tipo de avaliação.

Assim como alguns brasileiros, pode haver crianças imigrantes não alfabetizadas ao final do 5º ano e, raramente, professores sabem dizer os motivos pelos quais essas crianças não conseguiram aprender. Descobriu-se que alguns professores atribuem aos pais a possibilidade pelo fracasso escolar no processo de alfabetização de seus filhos por eles não falarem a língua portuguesa em casa. Ainda sim, alguns pais comentaram em entrevista que consideram a escola brasileira mais fraca que a de seu país de origem, porque na Bolívia, a criança é obrigada a dominar o conteúdo escolar para seguir adiante e aqui, não. Alguns solicitam que a criança refaça o ano, mas devido à política de ciclo, a escola não autoriza.

Outro dado importante está no fato de que os saberes elencados na proposta curricular do Quadro de Saberes Necessários, elaborada por professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, não determina os saberes a serem trabalhados por ano (1º ao 5º). Cabe à escola (professores e coordenação pedagógica) elencá-los entre seus pares. Isso difere de escola para escola. Como os imigrantes bolivianos não ficam muito tempo no mesmo bairro e, conseqüentemente, na mesma escola, podem encontrar dificuldades. Alguns professores, procuram os saberes (conteúdos) a serem trabalhados em cada ano em livros didáticos e outros no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Sentiu-se, nesta pesquisa, a necessidade de continuar a discutir em outros trabalhos a escolarização de imigrantes, em fase de alfabetização. Temos avançado em outras discussões que constituem as chamadas minorias e as novas demandas pedem que avancemos, quanto política pública, nesta temática. Há excelentes profissionais em todas as escolas, mas eles constituem parte da responsabilidade que se tem com a alfabetização e escolarização. Não se deve contar, apenas, com a iniciativa dos sujeitos escolares. É possível criar ações que viabilizem o aprendizado da língua e a inclusão social nas regiões onde houver essa demanda. Para que isso aconteça, é preciso,

primeiramente, querer tirá-los da invisibilidade em que se encontram e permitir que eles sejam agentes, também, da integração social a que têm direito. As escolas e os centros educacionais unificados (CEU) possuem espaços que podem ser utilizados para isso.

O aprendizado de uma nova língua passa a ter significado quando contribui para a ampliação de práticas sociais que, antes, não eram possíveis de serem visualizadas por eles, daí a necessidade de se investir em programas e formação docente destinados à alfabetização de imigrantes.

### Referências bibliográficas

ACNUR. *ACNUR explica significado de status de refugiado e migrante*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-explica-significado-de-status-de-refugiado-e-migrante/> Acessado em 05/10/2015.

AIFAITERJ. 2010. *Anistia não esgota problemas enfrentados por imigrantes*. Disponível em: <http://www.afaiterj.org.br/noticias/1339> Acesso feito em: 11/11/2010.

ALMEIDA, Gisele M. R.; BAENINGER, R. Modalidades migratórias internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais. In: *Imigração boliviana no Brasil*. BAENINGER, R. (Org.) Campinas : Núcleo de Estudos de População - NEPO/Unicamp, 2012, pp. 23-34.

ALVES, Ubiratan S. Imigrantes bolivianos em São Paulo: a Praça Kantuta e o futebol. In: BAENINGER, R. (Org.) *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas : Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, pp. 231-256.

ATLAS BRASIL. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Município de Guarulhos. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/3666](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/3666) Acessado em: 21/09/2015.

BAENINGER, R. *Região, metrópole e interior: espaços ganhadores e espaços perdedores nas migrações recentes - Brasil, 1980-1996*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.

BAENINGER, R e OLIVEIRA, G. A segunda geração de bolivianos na cidade de São Paulo. In: *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas : Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, pp. 178-195.

BBC-BRASIL. *As perigosas rotas de migração para entrada na Europa*. Disponível em: [http://www.bbc.co.uk/portuguese/celular/noticias/2013/10/131028\\_mapa\\_imigracao\\_1k.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/celular/noticias/2013/10/131028_mapa_imigracao_1k.shtml) Acessado em: 18/07/2014.

\_\_\_\_\_. *Governador do Acre pede ação para coibir "coiotes" na fronteira*. Disponível em:



[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/04/130414\\_acre\\_entrevista\\_governador\\_ru.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/04/130414_acre_entrevista_governador_ru.shtml) Acessado em: 14/04/2013.

BOLÍVIA. Instituto Nacional de Estatística. *Censo 2012*. Disponível em: <http://www.ine.gob.bo:8081/censo2012/PDF/resultadosCPV2012.pdf> Acessado em 13/03/2014.

BONASSI, Margherita. *Canta, América sem fronteiras!* Imigrantes latino-americanos no Brasil. São Paulo : Edições Loyola, 2000.

BOURDIEU. P. *A miséria do mundo*. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2ª ed. Buenos, Aires, Argentina : Siglo Ventiuno Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio (organizadores). 9 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*. Brasília : o Instituto, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB: resultados e metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=4224242> Acessado em: 15/11/2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana> Acessado em: 13/12/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação - Prova Brasil, Ensino Fundamental. Brasília : MEC, SEB; INEP, 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil*. Disponível em: [provinhabrasil.inep.gov.br](http://provinhabrasil.inep.gov.br) Acessado em: 10/12/2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização*. Disponível em: [portal.inep.gov.br/web/saeb/ana](http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana) Acessado em: 15/12/2015.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/mercosul/blocos/mercosul.htm> Acesso em: 15/05/2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado em 01/05/2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6729, de 12 de janeiro de 2009. Promulga o Protocolo de Imigração Educativa e Reconhecimento de Certificados e Estudos de Nível

Fundamental e Médio Não-Técnico entre os Estados Partes do MERCOSUL, Bolívia e Chile. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6729.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6729.htm)

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília : MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. Município de Guarulhos. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=351880> Acessado em 12/03/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm) Acesso em: 01/05/2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6964, de 09 de dezembro de 1981. Altera disposições da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6964.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6964.htm) Acesso em: 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.685, de 02 de dezembro de 1988. Dispõe sobre o registro provisório para o estrangeiro em situação ilegal em território nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7685.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7685.htm) Acessado em: 01/05/2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm) Acessado em 13/05/2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acessado em 01/05/2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 21/05/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no Início da Alfabetização*. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. *Sobre o MERCOSUL*. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/index.php/saiba-mais-sobre-o-mercosul> Acesso em: 21/05/2015.

BRITO, G. Alckmin e Haddad anunciam medidas para organizar o fluxo de haitianos. *Rede Atual Brasil*. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2014/05/cardozo-alckmin-e-haddad-devem-anunciar-essa-semana-medidas-para-organizar-fluxo-de-haitianos-em-sp-2889.html> Acesso em: 23/06/2014.

CACCIAMALI, Maria Cristina; AZEVEDO, Flávio Antônio Gomes de. 2006. *Entre o tráfico humano e a opção da mobilidade social: a situação dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo*. Disponível em: [http://www.usp.br/prolam/downloads/2006\\_1\\_7.pdf](http://www.usp.br/prolam/downloads/2006_1_7.pdf) Acessado em: 11/11/2013.

CAPDEVILLE, G. Os sistemas escolares alemão. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, nº 64, out./dez.1994.

CEZAR DE FREITAS, M. e DE MECENA, E. H. (2012). Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 195-203

COLELLO, Silvia M. G. 2005. Repensando as dinâmicas pedagógicas. Disponível em: [hotpos.com/videtur30/silvia](http://hotpos.com/videtur30/silvia). Acessado em 15/10/2015.

CONSELHO TUTELAR. 2015. Disponível em: <http://www.conselhotutelar.com.br/portal-do-conselho-tutelar/> Acessado em: 13/12/2015.

CYMBALISTA, R. e XAVIER, Iara R. A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade. *Cadernos Metrópole* n. 17, 1º sem 2007, pp. 119-133.

ESTADÃO. 2012. Professores querem saída da Unifesp de Guarulhos. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2012/08/03/professores-querem-saida-da-unifesp-de-guarulhos.htm> Acessado em: 21/10q2015.

FREITAS, Cláudia Glênia Silva de. *Globalização e a migração internacional no mundo do trabalho: o MERCOSUL em questão*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Goiás, 2006.

FREITAS, Patrícia Tavares de. Bolivianos (a) por entre oficinas de costuras na cidade de São Paulo: novos aspectos da dinâmica migratória no século 21. In: BAENINGER, Rosana (org.) *Migração internacional*. Campinas, Núcleo de Estudos da População, NEPO/UNICAMP, 2013, p. 78-102.

GUARULHOS. 2011. Secretaria Municipal de Educação. *Conferência Municipal de Educação: construindo o plano de educação da cidade de Guarulhos 2012-2022*. Disponível em: [http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/05/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202012-2022-documento-base\\_hotsite2.pdf](http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/05/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202012-2022-documento-base_hotsite2.pdf) Acesso feito em: 10/09/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Inclusiva. História, Concepção e Políticas Públicas*. Disponível em: [http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=691&Itemid=378](http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=691&Itemid=378) Acessado em 12/03/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários*. Guarulhos, Secretaria da Educação : 2010. Disponível em: [http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=691&Itemid=378](http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=691&Itemid=378) Acessado em: 05/12/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Registro-Síntese do Processo Avaliativo*. Disponível em: [http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8749](http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8749) Acessado em: 15/12/2015.

GIMENO SACRISTÁN. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre : Artmed, 1999.

GUERREIRO, Carmen. Ceará, o berço do Pacto. *Revista Educação*. São Paulo, Edição 193, maio/2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp> Acessado em: 04/01/2016.

HREA. *Human Rights Education Associate*. Disponível em: [http://www.hrea.org/index.php?doc\\_id=511#intro](http://www.hrea.org/index.php?doc_id=511#intro). Acesso em 18/07/2014.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo : Ed. Ática, 2008.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, Apr. 2012.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso feito em: 16/01/2013.

MARTINE, George. *A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21*. In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 3-22, jul/set. 2005.

MOLINARI, Simone G. S. *As escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora*. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular*. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, novembro/2000, pp. 41 - 54.

NAZARIO, S. The children of the drugs wars: a refugee crisis, not an immigration crisis. *The New York Times*, jul./2014. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2014/07/13/opinion/sunday/a-refugee-crisis-not-an-immigration-crisis.html> Acesso em: 13/07/2014.

NOGUEIRA, Claudio M. M. e NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.º. 78, Abril/2002.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa : Livraria Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Antônio F *et al.* *Revelando a história de Bonsucesso e Região*. São Paulo : Noovha América, 2010.

PARAGUAI. Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991. Disponível em: [http://www.cade.gov.br/internacional/Tratado\\_de\\_Assuncao.pdf](http://www.cade.gov.br/internacional/Tratado_de_Assuncao.pdf) Acessado em: 01/05/2015.

PATARRA, N. *Movimentos migratórios no Brasil: tempos e espaços*. Rio de Janeiro : Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2003.

PÉREZ, C. Chegada de imigrantes irregulares à Europa triplica em 2015. *El País*. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/18/internacional/1429312153\\_199778.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/18/internacional/1429312153_199778.html). Acesso em: 05/07/2015.

PNUD-BRASIL. *Desenvolvimento Humano e IDH*. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx> Acesso em: 21/09/2015.

REDE EURYDICE. *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf) Acessado em 15/06/2014.

REVISTA DE GUARULHOS. *Pimentas em expansão*. Disponível em: [http://www.revistadegarulhos.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=4345](http://www.revistadegarulhos.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=4345) Acessado em 25/11/2015.

ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1987.

\_\_\_\_\_. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires : Editorial Paidós, 2011.

ROCKWELL, R. e EZPELETA, J. A escola: relato de um projeto inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 2, jul./dez 2007, pp. 131-147.

RODRIGUES, Leda Maria Oliveira et al. MIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO. *Cadernos CERU*, [S.l.], v. 25, n. 1, dez. 2014. ISSN 1413-4519.

Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89164>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

SALDAÑA, P. Professores da Universidade da Unifesp de Guarulhos defendem mudança do campus para São Paulo. *Jornal Estadão*, Caderno Geral. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,professores-da-unifesp-de-guarulhos-defendem-mudanca-do-campus-para-sp-imp-,910258> Acessado em 14/12/2014.

SÃO PAULO. Constituição do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument> Acesso em: 31/05/2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 10, de 2 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e médio. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10\\_1995.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_1995.htm) Acesso em: 31/05/2015.

SALA, G. A.; CARVALHO, J. M. A presença de imigrantes de países do Cone Sul no Brasil: medidas e reflexões. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 287-304, jul./dez. 2008.

SAYAD, Abdelmalek. *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona : Anthropos, 2010.

SEABRA, T. e MATEUS, S. Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pp.411-424.

SIMAI, S. e BAENINGER, R. Discurso, negação e preconceito: bolivianos em São Paulo. In: BAENINGER, R. (Org.). *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas : Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, pp. 195-210.

SILVA, Carlos Freire da. *Trabalho informal e redes de subcontratação: dinâmicas urbanas da indústria de confecção em São Paulo*. Dissertação de mestrado, departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVA, Fabiana Ap. da. *Trabalho e ( I ) migração: determinações do movimento migratório de bolivianos da cidade de São Paulo para Guarulhos*. Dissertação, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SILVA, Sidney. A. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. *Estudos Avançados*, 20 (57), 2006, pp. 157 - 170.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis : Vozes, 2005.

SOUCHAUD, S. A imigração boliviana em São Paulo. In: FERREIRA, Ademir Pacelli; POVOA NETO, Helion; SANTOS, Míriam de Oliveira; VAINER, Carlos

(Orgs.). *A experiência migrante: entre deslocamentos e reconstruções*. Rio de Janeiro, Ed. Garamond, 2010, p. 267-290.

\_\_\_\_\_. 2011. *A imigração boliviana em São Paulo*. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00553018/document> Acessado em 15/07/2014.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, Feb. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 05/01/2016.

VIDAL, D. Convivência, alteridade e identificações. Brasileiros e bolivianos nos bairros centrais de São Paulo. In: BAENINGER, R. (Org.) *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas : Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, pp.93-108.

XAVIER, I. R. *Projeto migratório e espaço: os migrantes bolivianos na Região Metropolitana de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Departamento de Demografia, IFCH, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010, 271 p.

## ANEXO I

### Levantamento da legislação federal sobre imigração – 1980-2014

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO
Lei nº 6815, de 19/08/1980.	Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração.
Lei 6964, de 9/12/1981	Altera disposições da Lei 6.815/80, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração e dá outras providências.
Lei 7180, de 20/12/1983	Dispõe sobre concessão de permanência no Brasil aos estrangeiros registrados provisoriamente.
Constituição Federal Brasileira, de 05/10/1988	Institui o conjunto de leis que regem o país.
Lei nº 7685, de 2/12/1988.	Dispõe sobre o registro provisório para o estrangeiro em situação ilegal em território nacional
Tratado de Assunção - 26/03/1991	Integração dos Estados Partes (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes.
Portaria nº 606, de 02/12/1991	Define os procedimentos para a permanência de estrangeiros no Brasil a título de reunião familiar.



Protocolo de Ouro Preto (início do tratado MERCOSUL) - 12/1994

O MERCOSUL caracteriza-se pelo regionalismo aberto, ou seja, tem por objetivo não só o aumento do comércio intrazona, mas também o estímulo ao intercâmbio com outros parceiros comerciais. Todos os países da América do Sul participam do MERCOSUL, seja como Parte ou como Associado.

Estados Partes: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. A Bolívia está em processo de adesão desde 7/12/2012. São associados: Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname. (MERCOSUL, 2015)

---

Resolução Administrativa nº 1, de 29/07/1996.

Direito a um único pedido de reconsideração por parte do Conselho Nacional de Imigração.

---

Resolução Normativa nº 1, de 29/04/1997

Concessão de visto para professor ou pesquisador de alto nível e para cientistas estrangeiros.

---

Lei nº 9474, de 22/07/1997

Define mecanismos para implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências.

---

Resolução Normativa nº 5, de 21/08/1997

Concessão de visto permanente definitivo a estrangeiros que perderam a condição de permanente por ausência do País.

---

Resolução Normativa nº 9, de 10/11/1997

Concessão de visto para professor ou pesquisador de alto nível e para cientistas estrangeiros.

---

Resolução Normativa nº 14, de 13/05/1998

Prevê a saída do país estrangeiro com visto temporário - o estrangeiro poderá sair do país, por prazo não superior a 90 dias, sem prejuízo de prorrogação.

---

Resolução Normativa nº 18, de 18/08/1998

Disciplina a concessão de visto permanente a estrangeiro que pretenda vir ao país na condição de investidor, administrador ou diretor de empresa localizada em zona de processamento de

---

exportação (ZPE).

---

Resolução 25/11/1998	Normativa n° 27,	de	Disciplina a avaliação e situações especiais e casos omissos pelo Conselho Nacional de Imigração. Art. 1° - Serão consideradas como situações especiais aquelas que embora não estejam expressamente definidas nas resoluções do Conselho de Imigração, possuam elementos que permitam considerá-las satisfatórias para a obtenção de visto ou permanência.
Resolução 28/09/1999	Normativa n° 35,	de	Chamada de mão-de-obra ao serviço do governo brasileiro.
Resolução 28/09/1999	Normativa n° 36,	de	Concessão de visto temporário ou permanente a título de reunião familiar. Art. 1° O Ministério das Relações Exteriores poderá conceder visto temporário ou permanente a título de reunião familiar aos dependentes legais de cidadão brasileiro ou de estrangeiro residente temporário ou permanente no país, maior de 21 anos. Art. 2° São dependentes legais: I. Filhos solteiros, menores de 21 anos ou maiores, que comprovadamente sejam considerados incapazes de prover o próprio sustento; II. Ascendentes desde que demonstrada a necessidade efetiva de amparo pelo reclamante; III. Irmão, neto ou bisneto se órfão, solteiro e menor de 21 anos ou de qualquer idade quando comprovada a necessidade de prover o próprio sustento; IV. Cônjuge de cidadão brasileiro; V. Cônjuge e estrangeiro residente temporário ou permanente no Brasil.

---

Resolução Normativa nº 39, de 28/09/1999	Dispõe sobre a concessão de visto para ministro de confissão religiosa ou membro de instituição de vida consagrada ou confessional ou e congregação ou ordem religiosa que venha País para prestação de serviços de assistência religiosa ou na condição de estudante (sem vínculo empregatício)
Resolução Normativa nº 43, de 28/09/1999.	Disciplina a concessão de visto a estrangeiro que pretenda vir ao país ao abrigo de acordo de cooperação internacional, como prestador de exercício, voluntário, especialista, cientista e pesquisador, será concedido visto temporário.
Resolução Normativa nº 45, de 14/03/2000.	<b>Art. 1º</b> O Ministério das Relações Exteriores poderá conceder visto permanente a estrangeiro aposentado, acompanhado de até dois dependentes que comprovar poder transferir mensalmente para o Brasil a importância, em moeda estrangeira, em montante igual ou superior a R\$ 6000,00. Parágrafo 1º. Se o interessado tiver mais de dois dependentes será obrigado a transferir, ainda, quantia em moeda estrangeira, em montante igual ou superior a R\$ 2000,00 para cada dependente que exceder a dois.
Resolução Normativa nº 49, de 19/12/2000.	Disciplina a concessão de visto a estrangeiros que venham estudar no Brasil no âmbito e programa de intercâmbio educacional (visto temporário)
Resolução Administrativa nº 3, de 20/08/2001	Delegação de competência à Coordenação Geral de Imigração do Ministério do Trabalho e Emprego
Resolução Normativa nº 61, de 08/12/2004.	Disciplina a concessão de autorização de trabalho e de visto a estrangeiro sob contrato de transferência de tecnologia e/ou prestação de serviço de assistência técnica, de acordo de cooperação ou

				convênio, sem vínculo empregatício ou em situação de emergência. Art. 2º, parágrafo VII, Termo de responsabilidade onde a empresa contratada assume toda e qualquer despesa médica hospitalar no estrangeiro chamado, bem como de seus dependentes durante sua permanência.
Resolução 08/12/2004.	Normativa	nº 62,	de	Disciplina a concessão de autorização de trabalho e de visto permanente a estrangeiro administrador, gerente, diretos, executivo, com poderes e gestão, de sociedade civil ou comercial, grupo ou conglomerado econômico (constará a função na cédula de identidade e passaporte).
Resolução 06/07/2005.	Normativa	nº 63,	de	Disciplina a autorização de trabalho e a concessão de visto permanente a estrangeiro para representar, no Brasil, instituição financeira ou assemelhada sediada no exterior.
Resolução 07/12/2005.	Normativa	nº 68,	de	Concessão de visto a estrangeiro que venha ao Brasil prestar serviço voluntário junto à entidade religiosa de assistência social ou organização não-governamental sem fins lucrativos (visto temporário até dois anos).
Resolução 07/03/2006.	Normativa	nº 69,	de	Concessão de autorização de trabalho a estrangeiros na condição de artista ou desportista sem vínculo empregatício. (visto de turista)
Resolução 09/05/2006.	Normativa	nº 70,	de	Dispõe sobre critérios para concessão de visto permanente para estrangeiro designado para administrar entidades sem fins lucrativos.
Decreto nº 5852, de 18/07/2006				Aprova o texto do Acordo sobre dispensa de tradução de documentos administrativos para efeitos de imigração entre os Estados Partes do MERCOSUL da Bolívia e a República do Chile,

				celebrado em Florianópolis em 15 de dezembro de 2000.
Resolução 04/09/2006.	Normativa	de 71,	de	Disciplina a concessão de visto a marítimo estrangeiro empregado a bordo de embarcação de turismo estrangeira que opere em águas jurisdicionais brasileiras.
Resolução 10/10/2006.	Normativa	nº 72,	de	Disciplina a chamada de profissionais estrangeiros para trabalho a bordo de embarcação ou plataforma estrangeira (visto temporário).
Resolução 09/02/2007.	Normativa	nº 73,	de	Altera dispositivos da Resolução Normativa nº 61, de 08/08/2004.
Resolução 03/05/2007.	Normativa	nº 76,	de	Disciplina a concessão de autorização de trabalho a estrangeiro na condição de atleta profissional, definido em lei.
Resolução 29/01/2008 (Revogada)	Normativa	nº 77,	de	Dispõe sobre critérios para concessão de visto temporário ou permanente ou de autorização de permanência ao companheiro ou companheira em união estável, sem distinção de sexo (necessária comprovação).
Resolução 04/03/2008.	Normativa	nº 78,	de	Dispõe sobre a vinda de estrangeiro para realização de reportagens e/ou filmagens, gravação ou captação de imagens em movimento, com ou sem som, de fundo jornalístico, noticioso e/ou comercial (visto temporário).
Resolução 12/08/2008.	Normativa	nº 79,	de	Dispõe sobre critérios para a concessão de autorização de trabalho e visto temporário a estrangeiro, vinculado a grupo econômico cuja matriz situe-se no Brasil, com vistas à capacitação e assimilação da cultura empresarial e em metodologia de gestão da empresa chamante. (visto temporário até dois anos).
Resolução 16/10/2008.	Normativa	nº 81,	de	Disciplina a concessão de autorização de trabalho para obtenção de visto temporário a tripulante de embarcação de

				pesca estrangeira arrendada por empresa brasileira.
Resolução Normativa nº 83, de 03/12/2008.				Disciplina a concessão de visto a profissional estrangeiro empregado a bordo de embarcação de turismo estrangeira que venha ao Brasil em viagem de longo curso.
Decreto nº 6729, de 12/01/2009.				Promulga o Protocolo de Imigração Educativa e Reconhecimento de Certificados e Estudos de Nível Fundamental e Médio Não-Técnico entre os Estados Partes do MERCOSUL, Bolívia e Chile, assinado em Brasília, em 5 de dezembro de 2002.
Resolução Recomendada nº 11, de 10/02/2009				Trata da colaboração interministerial para a entrada em vigor, no plano bilateral com a república da Bolívia e com a república do Chile, do Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL, Bolívia e Chile, com o objetivo de promover a integração sócio-econômica dos países signatários.
Resolução Normativa nº 85, de 14/04/2010				Altera dispositivo da resolução normativa nº 36, de 28/09/1999. <b>Art. 10</b> - A dependente de titular de residência provisória beneficiado pela Lei 11 961, de 2/7/2009, poderá ser concedido visto permanente, cujo registro ficará vinculado à data de validade constante no registro provisório do titular.
Resolução Normativa nº 86, de 12/05/2010.				Disciplina a concessão de visto destinado à prática intensiva de treinamento na área desportiva por atletas estrangeiros maiores de 14 anos e com menos de 21.
Resolução Recomendada nº 12, de 18/08/2010.				Dispõe sobre a cooperação interministerial para a emissão de documentos aos estrangeiros com vistas a assegurar o regular exercício de direitos e obrigações no Brasil. <b>Art. 1º</b> - parágrafo único - O

---

				documento de que trata o caput deverá servir de prova suficiente de identidade o estrangeiro para fins de exercício de direito e obrigações, tais como, dentre outros, a abertura de conta corrente em instituição bancária brasileira.
Resolução Normativa nº 87, de 15/09/2010.				Disciplina a concessão de visto a estrangeiro vinculado a empresa estrangeira para treinamento profissional junto à filial, subsidiária ou matriz brasileira de mesmo grupo econômico.
Resolução Normativa nº 91, de 10/11/2010.				Alteração na "concessão de visto permanente ou permanência definitiva a estrangeiros que perderam a condição de permanente por ausência do país. (Antes, não poderia se ausentar por período superior a dois anos. Agora, há necessidade de residir no Brasil no mínimo quatro anos na condição de refugiado ou asilado.)
Resolução Normativa nº 93, de 21/12/2010.				Dispõe sobre a concessão de visto permanente ou permanência no Brasil a estrangeiro considerado vítima do tráfico de pessoas (visto permanente ou permanência por um ano).
Portaria nº 41, de 14/01/2011.				Delega ao Coordenador Geral da Imigração a competência para conceder e, eventualmente, prorrogar, o prazo para que as empresas arrendatárias de embarcações de pesca estrangeiras que venham a operar em águas jurisdicionais brasileiras cumpram a cota de brasileiros a serem contratados.
Resolução Normativa nº 94, de 16/03/2011.				Disciplina a concessão de visto a estrangeiro estudante ou recém-formado, que venha ao Brasil no âmbito de programa de intercâmbio profissional (visto temporário), até um ano, prorrogável.

---

Resolução Normativa nº 95, de 10/08/2011.	de	Altera dispositivos das Resoluções Normativas nº 45, de 14 de março de 2000 e nº 62, de 8/12/2004.
Resolução Normativa nº 96, de 23/11/2011.	de	Prevê prorrogação do prazo de estada ao estrangeiro portador de visto temporário por até dois anos. Se for maior que dois anos, deverá ser instruído por contrato de trabalho
Resolução Normativa nº 97, de 12/01/2012.	de	Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no Art. 16 da Lei nº 6815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. <b>Art. 1º</b> - Poderá ser concedido o visto permanente, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de cinco anos. Deverá constar na cédula e identidade. Parágrafo único: Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta resolução normativa, aquelas resultantes o agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12/01/2010. <b>Art. 3º</b> Antes do término do prazo previsto no caput do Art. 1º desta resolução normativa, o nacional do Haiti deverá comprovar sua situação laboral para fins da convalidação da permanência no Brasil e expedição de nova cédula e identidade de estrangeiro.
Resolução Normativa nº 98, de 14/11/2012.	de	Disciplina a concessão de autorização de trabalho para obtenção de visto temporário a estrangeiro no Brasil, que venha trabalhar, exclusivamente, na preparação, organização, planejamento e execução da Copa das Confederações FIFA 2013 e Jogos Olímpicos 2016 (visto temporário) entre 1 e 2 anos.
Resolução Normativa nº 99, de 12/12/2012.	de	Disciplina a concessão de autorização de trabalho para obtenção de visto temporário a estrangeiro com vínculo



		empregatício no Brasil.
Resolução Administrativa nº 08, de 12/03/2013.		Fica criada a Comissão Especial para estudo do sistema brasileiro de imigração laboral qualificada. <b>Art. 2º</b> - A comissão será coordenada pelos conselheiros dos Ministérios do Trabalho e Emprego, da Justiça e das Relações Exteriores. <b>Art. 3º</b> - A Comissão funcionará até 30/06/2013.
Resolução Normativa nº 100, de 23/04/2013.		Disciplina a concessão do visto temporário previsto no Inciso V do Art.13 da lei nº 6815, de 19/09/1980, a estrangeiro que pretenda vir ao Brasil para transferência de tecnologia ou para prestar serviço de assistência técnica por prazo determinado de até 90 dias, sem vínculo empregatício.
Resolução Normativa nº 101, de 23/04/2013.		Disciplina a concessão de visto a cientista, pesquisador e ao profissional estrangeiro que pretenda vir ao país para participar das atividades que especifica e a estudantes de qualquer nível de graduação ou pós-graduação.
Resolução Normativa nº 102, de 26/04/2013.		Altera o art. 2º da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012.
Resolução Normativa nº 103, de 16/05/2013		Disciplina a concessão de trabalho para obtenção de visto temporário a estrangeiro para trabalho no Brasil nas férias relativas a período acadêmico em instituição de ensino no exterior (não se vincula à realização de estágio ou intercâmbio profissional - 90 dias - prorrogável (alunos do Mestrado ou Doutorado)
Resolução Normativa nº 104, de 16/05/2013.		Disciplina os procedimentos para a autorização de trabalho a estrangeiros bem como dá outras providências.
Resolução Normativa nº 105, de 17/09/2013.		Altera a Resolução Normativa nº 71, de 05/09/2006. Autoriza trabalhos de estrangeiros em embarcações pelo prazo

	de até dois anos.
Resolução Administrativa nº 9, de 24/10/2013.	Disciplina os procedimentos administrativos para o processamento de pedidos efetuados junto ao Conselho Nacional de Imigração.
Parecer CNE/CEB nº 11/2013	Atualização da tabela de equivalência do protocolo de reconhecimento de títulos no nível da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) não técnico.
Portaria nº 1964, de 11 /12/2013.	Estabelece no âmbito da Coordenação-Geral de Imigração sistema destinado ao recebimento eletrônico de documentos relacionados a pedidos de autorização de trabalho a estrangeiros com a utilização de assinatura digital baseada em certificado digital.
Resolução Normativa nº 108, de 12/02/2014.	Dispõe sobre a concessão de visto temporário ou permanente e permanência definitiva a título de reunião familiar. <b>Art. 5º-</b> Poderá ser concedido visto permanente ou permanência definitiva ao estrangeiro que possua filho brasileiro que esteja sob sua guarda e dele dependa economicamente.
Resolução Normativa nº 109, de 13/03/2014.	Disciplina a concessão de visto temporário a estrangeiro que pretenda vir ao Brasil para a realização de estudos, investigações e levantamentos necessários à elaboração de proposta a ser apresentada por empresa estrangeira em procedimentos licitatos objeto a concessão de
Resolução Normativa nº 110, de 10/04/2014.	Autoriza a concessão de permanência de caráter provisório a título especial com fins a estabelecimento de igualdade de condições para cumprimento de penas por estrangeiros no Território Nacional (caráter provisório)

Resolução Normativa nº 111, de 03/06/2014.	Altera a Resolução Normativa nº 88, de 15/09/2010 - Concessão de visto ao estagiário.
Resolução Normativa nº 112, de 12/08/2014.	Concessão a professores que venham trabalhar em Olimpíadas.
Resolução Administrativa nº 10, de 11/11/2014	Disciplina a participação de observadores nas reuniões do Conselho Nacional de Imigração.
Resolução Normativa nº 115, de 09/12/2014.	Altera a Resolução Normativa nº 88, de 15 de setembro de 2010. Trata sobre estágios superiores há 120 dias.
Proposta de Projeto de Lei Imigração, de 19/12/2014	A proposta de Projeto de Lei foi encaminhada, no início deste ano, pelo ministro do Trabalho e Emprego, Manoel Dias, aos ministros das demais Pastas que discutem a questão como uma contribuição para a formatação de um Projeto de Lei a ser encaminhado ao Congresso Nacional.
Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados no Ministério do Trabalho e Emprego/Conselho Nacional de Imigração.	

## ANEXO II

### Lei de Diretrizes e Bases e suas atualizações (1996-2013)

<b>Lei de Diretrizes e Bases e suas alterações</b>	<b>Assunto</b>
Lei nº 9394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Lei nº 9.475/1997	Deu nova redação ao Art. 33, referente ao ensino religioso.
Lei nº 10.287/2001	Incluiu inciso no Artigo 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e o respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidades de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido por lei.
Lei nº 10.639/2003	Estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira.
Lei nº 10.709/2003	Acrescentou incisos aos Artigos 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
Lei nº 10.793/2003	Alterou a redação do Art. 26, parágrafo 3, e do Art. 92, com referência à Educação Física nos ensinos fundamental e médio.
Lei nº 11.114/2005	Alterou os Artigos 6º, 30, 32 e 87, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.
Lei nº 11.274/2006	Alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Lei nº 11.301/2006	Alterou o Art. 67, incluindo para os efeitos do disposto no parágrafo 5º do Art. 40 e no parágrafo 8º do Art. 201 da Constituição Federal, definição de funções do Magistério.
Lei nº 11.330/2006	Deu nova redação ao parágrafo 3º do Art. 87, referente ao recenseamento de estudantes do Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 a 14 anos e de 15 a 16 anos de idade.
Lei nº 11.525/2007	Acrescentou ao parágrafo 5º do Art. 32, incluindo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no Currículo do Ensino Fundamental.
Lei nº 11.645/2008	Alterou a redação do Art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
Lei nº 11.684/2008	Incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
Lei nº 11.700/2008	Incluiu o inciso X no Art. 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.
Lei nº 11.741/2008	Redimensionou, institucionalizou e integrou as Ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
Lei nº 11.769/2008	Incluiu parágrafo no Art. 26, sobre a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.
Lei nº 11.788/2008	Alterou o Art. 82, sobre o estágio de estudantes.

Lei nº 12.013/2009	Alterou o Art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
Lei nº 12.014/2009	Alterou o Art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
Lei nº 12.020/2009	Alterou a redação do inciso II do Art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.
Lei nº 12.061/2009	Alterou o inciso II do Art. 4º e o inciso VI do Art. 10 da LDB, para assegurar o acesso a todos os interessados no Ensino Médio público.
Lei nº 12.796/2013	Obrigatoriedade dos pais em matricular as crianças de 4 anos na Educação Infantil. ) tendo Estados e municípios até 2016 para garantir a oferta de vagas.

---

Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados no Ministério da Educação e Cultura.

**ANEXO III****Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

<b>Nº</b>	<b>METAS</b>
<b>1.</b>	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
<b>2.</b>	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
<b>3.</b>	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
<b>4.</b>	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
<b>5.</b>	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
<b>6.</b>	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
<b>7.</b>	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

<b>IDEB</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
<b>Anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	5,2	5,5	5,7	6,0
<b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b>	4,7	5,0	5,2	5,5
<b>Ensino Médio</b>	4,3	4,7	5,0	5,2

- 8.** Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- 9.** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional
- 10.** Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
- 11.** Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
- 12.** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.



<b>13.</b>	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
<b>14.</b>	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
<b>15.</b>	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação (...) assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
<b>16.</b>	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
<b>17.</b>	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
<b>18.</b>	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal.
<b>19.</b>	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
<b>20.</b>	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5 <sup>o</sup> (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

## ANEXO IV

### Legislação educacional do estado de São Paulo (1981 a 2015)

<b>Resolução</b>	<b>Assunto</b>
Resolução nº 25, de 09/02/1981	Dispõe sobre documentos escolares
Resolução nº 31, de 19/02/1981	Dispõe sobre a escrituração escolar na rede estadual de ensino
Resolução nº 7, de 11/01/1982	Dispõe sobre a organização gradativa das atividades dos Órgãos Subsetoriais do Sistema de Administração de Pessoal da SE e define critérios para a atualização de documentos referentes à situação funcional de funcionários e servidores da SE
Resolução nº 237, de 14/10/1982	Baixa instruções referentes a diplomas e certificados das habilitações profissionais do Ensino de 2.º Grau
Resolução nº 33, de 09/02/1984	Dispõe sobre delegação de competência para convocação de pessoal de que trata o Decreto 13.535, de 22 de maio de 1979.
Resolução nº 8, de 18/01/1985	Dispõe sobre procedimentos administrativos para aplicação das Disposições Transitórias da Lei Complementar 318, de 10-3-83
Resolução nº 34, de 22/02/1985	Dispõe sobre a utilização do auditório Professor Fernando de Azevedo para realização de espetáculos artísticos e culturais
Resolução nº 65, de 29/03/1985	Altera dispositivos da Resolução SE 8, de 18-1-85
Resolução nº 95, de 14/05/1985	Acrescenta dispositivos no artigo 3.º da Res. SE 8/85, alterada pela Res. SE 65/85 e dá outras providências.
Resolução nº 220, de 22/10/1985	Baixa normas complementares ao cumprimento do Decreto 23.632, de 5 de julho de 1985 - merenda escolar.
Resolução nº 82, de 17/04/1986	Dispõe sobre a Gratificação de Trabalho Noturno aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas
Resolução nº 95, de 30/04/1986	Dispõe sobre a instituição, na rede estadual de ensino, do Dia de debate e de denúncia contra o racismo considerando a importância social de se formular uma política

	educacional para a erradicação do preconceito racial contra o negro, a partir da revisão da história afro-brasileira;
Resolução nº 145, de 27/06/1986	Dispõe sobre o gozo de férias regulamentares do exercício e de férias de exercícios anteriores, indeferidas por absoluta necessidade do serviço
Resolução nº 289, de 19/11/1986	Dispõe sobre o pagamento proporcional de férias
Resolução nº 307, de 16/12/1986	Dispõe sobre procedimentos para tramitação de expedientes e processos de regularização de vida escolar e dá providências correlatas
Resolução nº 158, de 2/07/1987	Dispõe sobre delegação de competências previstas nos Decretos n.ºs 7.510/76 e 17.329/81 - Recursos Humanos
Resolução nº 222, de 9/09/1987	Acrescenta dispositivo à Resolução SE 158/87 - Recursos Humanos
Resolução nº 244, de 09/10/1987	Acrescenta dispositivos à Resolução SE 158/87 - Recursos Humanos
Resolução nº 21, de 5/02/1988	Dá nova redação aos §§ 2º e 3º do artigo da Resolução SE 25-81 que dispõe sobre documentos escolares.
Resolução nº 33, de 11/02/1988	Institui, nas Delegacias de Ensino, o Arquivo do Patrono.
Resolução nº 277, de 27/12/1988	Dispõe sobre denúncia de casos de maus tratos envolvendo alunos.
Resolução nº 306, de 29/11/1989	Dá nova redação ao artigo 1.º da Resolução SE 145/86 - Recursos humanos.
Resolução nº 310, de 05/12/1989	Dispõe sobre a realização de prova de escolaridade para clientela não escolarizada ou semi-alfabetizada, com idade igual ou superior a 14 anos.
Resolução nº 15, de 08/01/1990.	Acrescenta dispositivo ao artigo 1.º da Resolução SE 289/86 - Recursos Humanos
Resolução nº 27, de 09/01/1990.	Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados com vistas à regularização de vida escolar dos alunos de que trata a Deliberação CEE nº 14/89.
Resolução nº 135, de 27/06/1990	Dispõe sobre o funcionamento das escolas estaduais durante o período de recesso escolar de julho.

Resolução Conjunta SE/SSP nº 201, de 5/09/1990.	Disciplina o desenvolvimento do Programa de Vigilância Comunitária Escolar. Segurança nas escolas.
Resolução SE nº 21, de 06/02/1991.	Dispõe sobre o provimento dos cargos de Assistente Administrativo de Ensino e de Assistente Técnico de Ensino. Cargo em comissão.
Resolução SE nº 134, de 02/07/1991.	Adota a interpretação do Conselho Estadual de Educação para aplicação do artigo 3º da Deliberação CEE 14/89. Vida escolar.
Resolução SE nº 177, de 21/08/1991.	Institui o Sistema de Manutenção de Prédios, Máquinas e Equipamentos Escolares e dá providências correlatas. Manutenção e reparo em prédio escolar.
Resolução SE nº 304, de 30/12/1991.	Dispõe sobre a organização da Chefia de Gabinete e define o módulo.
Resolução Conjunta SE/SSP nº 6, de 16/01/1992.	Segurança escolar.
Resolução SE nº 104, de 13/04/1992.	Estabelece diretrizes para se processar a regularização da vida escolar de alunos abrangidos pela Deliberação CEE 14/89.
Resolução SE nº 133, de 19/05/1992.	Dispõe sobre delegação de competências. Atribuição e Competência
Resolução SE nº 179, de 22/07/1993.	Passe escolar.
Resolução SE nº 238, de 01/11/1993.	Dispõe sobre cálculo de gratificação de representação.
Resolução SE nº 248, de 12/11/1993.	Dispõe sobre procedimentos a serem adotados nos casos previstos no Parecer CEE 856/93. Período de paralisação e greve.
Resolução SE nº 259, de 24/11/1993.	Aprova o Regimento Interno do Conselho de Orientação do Fundesp. Organização da SE.
Resolução SE nº 124, de 1º/07/1994.	Disciplina atividades dos integrantes do Quadro do Magistério, designados nos órgãos da Pasta.
Resolução SE nº 135, de 18/07/1994.	Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual

	- CAP
Resolução SE nº 3, de 06/01/1995.	Disciplina o cumprimento das medidas constantes do Decreto nº 39.902, de 1º-1-95 e dá providências correlatas. Delegacias de Ensino.
Resolução SE nº 10, de 02/02/1995	Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e médio.
Resolução SE nº 76, de 12/04/1995.	Dispõe sobre competências do Delegado de Ensino.
Resolução SE/SS nº 131, de 1º/05/1995.	Dispõe sobre procedimentos administrativos referentes a gêneros alimentícios, nas condições que especifica/merenda escolar.
Resolução SE nº 102, de 02/05/1995.	Altera dispositivo da Resolução SE 135 de 18-7-94/Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual.
Resolução SE nº 229, de 26/09/1995.	Dispõe sobre a cessão de dependências das unidades escolares da rede estadual de ensino para os fins que especifica. Uso do espaço escolar pela comunidade.
Resolução conjunta SMA/SE nº 5, de 1º/11/1995.	Constitui Grupo de Trabalho para coordenar projetos relativos à educação ambiental.
Resolução SE nº 6, de 12/01/1996.	Dispõe sobre autorização para gozar licença nos termos do artigo 202 da Lei nº 10.261/68
Resolução SE nº 15, de 13/02/1996.	Dispõe sobre procedimentos quanto à autorização de transformação de escolas, instalação, criação e extinção de classes.
Resolução SE nº 17, de 15/02/1996.	Constitui o Grupo Setorial de Informações Estratégicas e dá providências/Organização da SEE.
Resolução SE nº 27, de 29/03/1996	Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
Resolução SE , de 13/05/1996 (S/N)	Homologa Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração.
Resolução SE nº 77, de 03/07/1996.	Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino.

Resolução SE nº 13, de 13/02/1997.	Dispõe sobre aplicação de multas previstas nos artigos 86 e 87, inciso II, da Lei federal nº 8.666/93 e nos artigos 80 e 81, inciso II, da Lei estadual nº 6.544/89/Merenda escolar.
Resolução SE nº 44, de 18/04/1997.	Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena - NEI
Resolução SE nº 139, de 19/09/1997.	Dispõe sobre providencias a serem adotadas pelas Delegacias de Ensino no Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento ao Ensino Fundamental/Municipalização do Ensino.
Resolução SE nº 141, de 24/09/1997.	Dispõe sobre transferências de servidores e dá providências.
Resolução SE nº 163, de 24/11/1997.	Dispõe sobre procedimentos referentes às intervenções físicas em prédios escolares.
Resolução SE nº 14, de 30/01/1998.	Dispõe sobre alteração do nome de Cargo do Quadro do Magistério.
Resolução SE nº 20, de 05/02/1998.	Dispõe sobre a operacionalização da reclassificação de alunos das escolas da rede estadual.
Resolução SE nº 21, de 05/02/1998.	Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual.
Resolução SE nº 61, de 05/02/1998.	Dispõe sobre autorização de funcionamento de classes de atendimento à FEBEM/Fundação Casa.
Resolução SE nº 107, de 24/09/1998.	Disciplina a remoção por permutas dos integrantes da carreira do Magistério.
Resolução SE nº 102, de 19/04/1999.	Dispõe sobre medidas gerais para a implementação do processo de organização das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 154, de 1º/09/1999.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2000.
Resolução SE nº 41, de 26/04/2000.	Dispõe sobre procedimentos para doação de material inservível e/ou excedente.
Resolução SE nº 53, de 09/05/2000.	Dispõe sobre procedimentos relativos a administração e controle de estoque do Sistema Centralizado de Merenda

	Escolar.
Resolução SE nº 75, de 18/08/2000.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2001.
Resolução SE nº 1, de 12/01/2001.	Dispõe sobre a organização curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 2, de 12/01/2001.	Regulamenta os incisos II e IV do Artigo 1º do Decreto nº 44.449/99. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES).
Resolução SE nº 88, de 21/08/2001.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2002 na Rede Pública de Ensino.
Resolução SE nº 104, de 18/09/2001.	Cria o Conselho de Editorial do Portal na Internet da Secretaria de Estado da Educação.
Resolução SE nº 115, de 22/10/2001.	Altera prazos estabelecidos na Resolução SE nº 87, de 24/7/98. Concurso de remoção.
Resolução SE nº 116, de 22/10/2001.	Dispõe sobre os exames supletivos de Educação Básica na rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 124, de 13/11/2001.	Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001.
Resolução SE nº 134, de 07/12/2001.	Estabelece orientações para a fiscalização de certificados de conclusão de curso a serem expedidos nos termos da Deliberação CEE nº 14/2001.
Resolução SE nº 14, de 18/01/2002.	Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo - SARESP-2001.
Resolução SE nº 21, de 29/01/2002.	Dispõe sobre as aulas de ensino religioso na rede estadual de ensino e dá providências correlatas/História das Religiões.
Resolução SE nº 33, de 05/03/2002.	Estabelece critérios para a expedição de certificados de conclusão de candidatos que obtiveram declaração de

	eliminação de componentes em Exames Supletivos realizados até o final de 2001 e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 38, de 07/03/2002.	Aprova Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade normal de nível médio, para o pessoal em exercício nas unidades escolares de educação infantil e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 57, de 29/03/2002	Dispõe sobre atividades docentes dos Professores de Educação Básica I que participam do Programa Especial de Formação de Professores.
Resolução SE nº 58, de 29/03/2002	Disponibiliza recursos utilizados no Programa Especial de Formação de Professores de 1.ª a 4.ª séries do ensino fundamental para os professores efetivos da rede estadual para a UNDIME/SP, nas condições que especifica e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 61, de 05/04/2002.	Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. (Alunos com necessidades especiais educacionais)
Resolução SE nº 80, de 25/06/2002.	Institui na SEE sistemática de acompanhamento e controle das ocorrências nas Escolas Estaduais.
Resolução SE nº 107, de 25/06/2002.	Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação os sistemas de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) e Sistema de Informações da Educação.
Resolução SE nº 108, de 25/06/2002.	Dispõe sobre a informatização do sistema de publicação de nomes de alunos concluintes de estudos de nível fundamental e médio bem como de registro de diplomas e certificados.
Resolução SE nº 116, de 17/07/2002.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2003 na Rede Pública de Ensino.
Resolução SE nº 143, de 29/08/2002.	Dispõe sobre a implementação do Programa Estadual Jovem Voluntário - Escola Solidária.
Resolução SE nº 147, de 02/09/2002.	Sobre avaliação final dos alunos dos CEES e Telecurso.
Resolução SE nº 181, de 19/12/2002.	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de educação de jovens e adultos, com atendimento



	individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas da rede pública estadual de ensino.
Resolução SE nº 184, de 27/12/2002.	Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais.
Resolução SE nº 8, de 23/01/2003	Dispõe sobre a desconcentração e descentralização do Módulo de Segurança do Sistema Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE).
Resolução SE nº 51, de 27/05/2003.	Centro de Referência em Educação Mario Covas a importância de se oferecer um referencial pedagógico na divulgação de informações e atualização do educador.
Resolução SE nº 82, de 07/08/2003	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2004 na Rede Pública de Ensino.
Resolução Conjunta SEE/SES nº 1, de 05/09/2003.	Dispõe sobre regulamentação do Prêmio Agita Galera (Atividade física)
Resolução SE nº 102, de 22/09/2003.	Dispõe sobre a reposição de dias letivos e de horas de aula nas escolas estaduais.
Resolução Conjunta SE/SJEL nº 2, de 30/09/2003.	Revoga disposição sobre o atendimento escolar dos adolescentes privados de liberdade nas Unidades de Internação-UI e Internação Provisória-UIP da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - FEBEM.
Resolução SE nº 109, de 13/10/2003.	Dispõe sobre o atendimento escolar dos adolescentes privados de liberdade nas Unidades de Internação-UI e Internação Provisória-UIP da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - Febem-SP
Resolução SE nº 133, de 05/12/2003.	Altera dispositivo da Resolução SE n.º 179 de 22/07/1993. (Passe escolar)
Resolução SE nº 147, de 29/12/2003.	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
Resolução SE nº 1, de 06/01/2004.	Altera a Resolução SE nº 184/02 (Ed. Física e Ed. Artística)
Resolução SE nº 21, de	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de

08/03/2004.	Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino - Região de Araçatuba.
Resolução SE nº 24, de 17/03/2004.	Institui a Campanha Água é Vida, no âmbito da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 71, de 10/08/2004.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2005 na Rede Pública de Ensino.
Resolução SE nº 93, de 15/10/2004.	Dispõe sobre integração das ouvidorias da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 14, de 17/02/2005.	Dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude.
Resolução SE nº 21, de 22/03/2005.	Dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.
Resolução SE nº 24, de 05/04/2005.	Dispõe sobre escola em parceria.(participação da sociedade civil)
Resolução SE nº 27, de 07/04/2005.	Aprova regulamento interno do Núcleo de Educação Indígena.
Resolução SE nº 63, de 12/08/2005.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2006, na Rede Pública de Ensino.
Resolução SE nº 64, de 12/08/2005.	Dispõe sobre expedição de Cartão de Identidade Funcional - CIF
Resolução SE nº 87, de 29/11/2005.	Dispõe sobre a instalação da Diretoria de Ensino – Região de Avaré e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 89, de 09/12/2005.	Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.
Resolução SE nº 22, de 23/03/2006.	Dá nova redação aos artigos 6º e 7º da Res. SE nº 14 de 17/02/2005 que dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude.
Resolução SE nº 28, de	Dispõe sobre a participação da Secretaria da Educação no

11/05/2006.	Programa Memória de José Bonifácio de Andrada e Silva, Patriarca da Independência do Brasil.
Resolução SE nº 33, de 19/06/2006	Dispõe sobre situação de servidores de órgãos centrais da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 34, de 19/06/2006.	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Marília.
Resolução SE nº 38, de 21/06/2006.	Prorroga o prazo para funcionamento do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço
Resolução SE nº 43, de 05/07/2006.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2007, na Rede Pública de Ensino.
Resolução SE nº 60, de 31/08/2006.	Estabelece três turnos, em caráter de emergência, com aulas, também, aos sábados, quando neste caso.
Resolução SE nº 69, de 26/10/2006.	Estabelece normas para o atendimento à demanda Escolar do Ensino Médio, para o ano de 2007, nas escolas da rede estadual e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 8, de 31/01/2007.	Revoga dispositivo da Resolução. SE 190/1977 (documentos escolares)
Resolução SE nº 12, de 08/02/2007.	Institui o Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo como instrumento de coleta de dados do Censo Escolar.
Resolução SE nº 16, de 26/02/2007.	Institui o Programa “Viva Japão”. (centenário na Imigração japonesa).
Resolução SE nº 18, de 02/03/2007.	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
Resolução Conjunta SS/SE nº 1, de 27/03/2007.	Dispõe sobre ações e medidas de combate à dengue de que trata o artigo 5º do Decreto nº 47.334, de 18 de n de 2002 e seu Anexo.
Resolução SE nº 22, de 29/03/2007.	Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

Resolução SE nº 32, de 23/05/2007.	Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais.
Resolução SE nº 35, de 30/05/2007.	Dispõe sobre o módulo de pessoal das Diretorias de Ensino.
Resolução SE nº 45, de 23/07/2007.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/ vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2008, na Rede Pública de Ensino.
Resolução SE nº 61, de 24/09/2007.	Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual.
Resolução SE nº 73, de 26/10/2007	Dispõe sobre o horário de trabalho dos servidores em exercício nas unidades escolares da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 75, de 06/11/2007	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do Ensino Médio, para o ano de 2008, nas escolas da rede estadual e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 80, de 29/11/2007.	Dispõe sobre a instalação da Diretoria de Ensino - Região de Penápolis e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 81, de 30/11/2007.	Altera dispositivos da Resolução SE - 35, de 30 de maio de 2007.(Recursos Humanos)
Resolução SE nº 83, de 04/12/2007.	Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
Resolução SE nº 86, de 19/12/2007.	Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.
Resolução SE nº 91, de 19/12/2007.	Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 1, de 04/01/2008.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 206, de 10 de maio de 1993.(Recursos Humanos)
Resolução Conjunta SGP/SE nº 01, de 11/01/2008.	Dispõe sobre a conversão, em pecúnia, de parcela de licença-prêmio, para os integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação.

Resolução SE nº 3, de 17/01/2008.	Suspende, pelo prazo que determina, os efeitos de dispositivo da Resolução SE nº 131 de 04/12/2003, e constitui Grupo de Trabalho (suspensão por seis meses Bolsa Mestrado)
Resolução SE nº 8, de 30/01/2008	Dispõe sobre a permanência de Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.
Resolução SE nº 9, de 30/01/2008	Dispõe sobre a concessão de Adicional de Local de Exercício para as unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 21, de 15/02/2008.	Altera dispositivos da Resolução SE 147, de 29/12/2003, que dispõe sobre a organização e funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
Resolução SE nº 27, de 11/03/2008.	Dispõe sobre módulo de pessoal das unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 29, de 14/03/2008.	Altera anexos da Resolução SE - 9, de 30 de janeiro de 2008 e dá providências correlatas. (Adicional de Lugar de Exercício)
Resolução SE nº 37, de 25/04/2008.	Institui o Programa ACESSA ESCOLA para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino.
Resolução SE nº 47, de 10/06/2008.	Dispõe sobre concessão de Adicional de Local de Exercício aos Centros de Atendimento Sócio- Educativo da Fundação CASA.
Resolução SE nº 50, de 16/06/2008.	Dispõe sobre a Evolução Funcional dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria de Estado da Educação.
Resolução Conjunta SE/SGP nº 1, de 23/06/2008.	Estabelece parceria visando à implementação do Programa ACESSA ESCOLA instituído pela Resolução SE- 25/04/2008.
Resolução SE nº 56, de 31/07/2008	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/ vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2009, na Rede Pública de Ensino, excetuando-se o Município da Capital que será objeto de resolução específica.

Resolução SE nº 66, de 02/09/2008	Dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, de 09 de novembro de 2007 que disciplina o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação. (Avaliação Funcional)
Resolução SE nº 69, de 30/10/2008	Dispõe sobre o Processo Seletivo Simplificado para classificação de docentes e candidatos, no processo de atribuição de classes e aulas da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 70, de 31/10/2008	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do Ensino Médio, para o ano de 2009, nas escolas da rede estadual e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 74, de 06/11/2008	Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas.
Resolução SE nº 76, de 07/11/2008	Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.
Resolução SE nº 78, de 07/11/2008	Dispõe sobre delegação de competência para exercer supervisão de ensino em instituições que especifica.
Resolução SE nº 79, de 07/11/2008	Altera a Resolução SE nº 66, de 02 de setembro de 2008, que dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, de 09 de novembro de 2007 que disciplina o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.
Resolução SE nº 86, de 28/11/2008	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.
Resolução SE nº 91, de 08/12/2008	Dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação - Escola Pú Universidade.
Resolução SE nº 94, de 22/12/2008	Institui Núcleo de Pesquisa - Laboratório de Idéias
Resolução SE nº 96, de	Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas

23/12/2008	Estaduais de Ensino Fundamental do Interior
Resolução SE nº 5, de 27/01/2009	Dispõe sobre a continuidade de estudos do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, implementado em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
Resolução SE nº 13, de 10/02/2009	Estabelece diretrizes para a organização curricular dos Centros Estaduais de Educação Supletiva e das Telessalas nas escolas estaduais.
Resolução SE nº 15, de 18/02/2009.	Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução Conjunta CC/SE/SSP/PGE nº 1, de 05/03/2009.	Dispõe sobre os procedimentos relativos à apuração e à aplicação de penalidades por infrações disciplinares praticadas por servidores da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 19, de 13/03/2009	Institui o Programa Cultura é Currículo.
Resolução SE nº 21, de 26/03/2009.	Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2008
Resolução SE nº 22, de 27/03/2009	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.
Resolução SE nº 23, de 27/03/2009.	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008
Resolução SE nº 25, de 27/03/2009.	Dispõe sobre o valor de índice de cumprimento de :
Resolução SE nº 26, de 27/03/2009.	Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2009

Resolução SE nº 29, de 03/04/2009	Disciplina a devolução dos valores do auxílio financeiro concedido em razão do Programa Bolsa Mestrado e Doutorado quando constatado que o beneficiário descumpriu condições estabelecidas para a concessão.
Resolução SE nº 38, de 19/06/2009	Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 40, de 19/06/2009	Dispõe sobre os estágios de estudantes de Ensino Médio
Resolução SE nº 42, de 14/07/2009	Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.
Resolução SE nº 44, de 17/07/2009	Dispõe sobre delegação de atribuições
Resolução SE nº 48, de 24/07/2009	Dispõe sobre a implementação, nas unidades escolares estaduais, das diretrizes dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Deliberação CEE nº 82/2009.
Resolução SE nº 55, de 11/08/2009	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/ vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2010, na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo
Resolução SE nº 59, de 13/08/2009	Dispõe sobre medida preventiva de afastamento temporário de servidoras gestantes, nas escolas da rede pública estadual.
Resolução SE nº 66, de 21/08/2009	Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553 de 15 de julho de 2009 que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais.
Resolução Conjunta CC/SE nº 1, de 27/08/2009.	Dispõe sobre a instalação de Corregedoria Setorial, da Corregedoria Geral da Administração, junto à SecI Educação e dá providências correlatas.
Resolução Conjunta SGP/SE nº 1, de 02/09/2009	Homologa o processo CDRE-001/2009 de certificação ocupacional para o cargo de Dirigente Regional de Ensino



Resolução SE nº 67, de 01/10/2009.	Delega competência para celebração de contratações por tempo determinado. Recursos Humanos.
Resolução SE nº 68, de 01/10/2009.	Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado
Resolução SE nº 72, de 09/10/2009.	Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 76, de 29/10/2009.	Dispõe sobre procedimento para o registro de transferência de alunos das escolas estaduais no Sistema de Cadastro de Alunos da Secretaria de Estado da Educação
Resolução SE nº 77, de 30/10/2009.	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do Ensino Médio, para o ano de 2010, nas escolas da rede estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 83, de 05/11/2009.	Dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 89, de 01/12/2009.	Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Ouvidoria da Secretaria de Estado da Educação
Resolução SE nº 95, de 11/12/2009.	Disciplina a remoção dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas
Resolução SE nº 97, de 18/12/2009	Dispõe sobre o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino.
Resolução SE nº 3, de 13/01/2010	Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais.
Resolução SE nº 5, de 14/01/2010	Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 18, de 05/02/2010	Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas
Resolução SE nº 19, de 12/02/2010	Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 20, de	Atribui responsabilidades pelas informações lançadas nos

17/02/2010.	Sistemas de Informação Corporativos da Secretaria de Estado da Educação.
Resolução SE nº 21, de 17/02/2010.	Dispõe sobre o exercício de docentes em Oficinas Pedagógicas e em posto de trabalho de Professor Coordenador, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 22, de 17/02/2010.	Dispõe sobre a concessão de Adicional de Local de Exercício a unidades escolares da rede estadual de ensino
Resolução SE nº 23, de 18/02/2010.	Dispõe sobre atribuição de Setores de Trabalho a Supervisores de Ensino e dá providências correlatas
Resolução SE nº 25, de 05/03/2010.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 27, de 11 de março de 2008, que dispõe sobre módulo de pessoal das unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 26, de 05/03/2010.	Dispõe sobre o exercício de docentes abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010/2007.
Resolução SE nº 27, de 5/3/2010.	Institui Grupo de Trabalho para definir módulo das unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 29, de 19/03/2010.	Dispõe sobre a atuação de docentes nas funções que especifica.
Resolução SE nº 32, de 22/03/2010.	Dispõe sobre o valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2009.
Resolução SE nº 33, de 23/03/2010.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 83, de 5 de novembro de 2009, que dispõe sobre diversificação curricular do ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 34, de 23/03/2010	Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exer 2010.
Resolução SE nº 39, de 05/05/2010	Delega atribuições à Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo, no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação

	Docente, para o fim e nas condições que especifica (PARFOR)
Resolução SE nº 42, de 14/05/2010.	Classifica funções de serviço público para efeito de atribuição de pro labore e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 43, de 17/05/2010.	Dispõe sobre pagamento de bonificação por resultados.
Resolução SE nº 45, de 25/05/2010.	Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados- BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de dezembro de 2008.
Resolução SE nº 47, de 01/06/2010.	Dispõe sobre delegação de competências na área de administração de pessoal.
Resolução Conjunta SGP/SE nº 001, de 22/06/2010.	Homologa o processo CDRE-002/2010 de certificação ocupacional para o cargo de Dirigente Regional de Ensino.
Resolução SE nº 61, de 11/08/2010.	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/ vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental, no ano letivo de 2011, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.
Resolução SE nº 62, de 18/08/2010	Altera dispositivos da Resolução SE nº 21, de 22, publicada em 23.3.2005 e republicada em 31.3.2005, que dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica dos integrantes do Quadro do Magistério.
Resolução SE nº 63, de 23/09/2010.	Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de dezembro de 2008.

Resolução SE nº 71, de 05/11/2010.	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do Ensino Médio, para o ano de 2011, nas escolas da rede estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 74, de 06/12/2010.	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano de 2011, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 76, 17/12/2010.	Disciplina o encaminhamento de expedientes e processos ao Conselho Estadual de Educação.
Resolução SE nº 1, de 20/01/2011.	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 3, de 28/01/2011.	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas
Resolução SE nº 4, de 28/01/2011.	Acrescenta parágrafo ao artigo 3º, da Resolução SE-93, de 8.12.2009, que dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas da rede pública estadual.
Resolução SE nº 6, de 28/01/2011.	Redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE-15, de 3 de fevereiro de 2010, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 15, de 14/03/2011.	Altera o artigo 4º das Resoluções SE nº 21, de 8.3.2004, e 34, de 19.6.2006, que tratam dos Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção de Braille para atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, respectivamente, nas Diretorias de Ensino de Araçatuba e Marília
Resolução SE nº 16, de 21/03/2011.	Dispõe sobre a idade mínima para matrícula inicial nos cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, do ensino fundamental, mantidos pelas escolas estaduais.
Resolução SE nº 17, de 22/03/2011.	Dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado
Resolução Conjunta SE/SELJ/SDPCD nº 01, de 23-3-2011	Dispõe sobre a Olimpíada Escolar do Estado de São Paulo e dá providências correlatas
Resolução SE nº 18, de	Altera a Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011, que

28/03/2011	dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências.
Resolução SE nº 20, de 30/03/2011.	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.
Resolução SE nº 21, de 30/03/2011.	Dispõe sobre do indicador global das unidades de ensino e do valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2010.
Resolução SE nº 22, de 07/04/2011.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 18, de 5 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas
Resolução SE nº 24, de 20/04/2011	Acrescenta dispositivo à Resolução SE nº 6, de 28 de janeiro de 2011, que redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE nº 15, de 3 de fevereiro de 2010.
Resolução SE nº 26, de 03/05/2011	Dispõe sobre a celebração de convênio para implementação do Programa de Ação Cooperativa Estado-Município para Construções Escolares.
Resolução SE nº 27, de 09/05/2011.	Disciplina a concessão de transporte escolar para assegurar aos alunos o acesso às escolas públicas estaduais.
Resolução SE nº 28, de 12-5-2011	Disciplina a concessão de auxílio-transporte às Prefeituras Municipais para garantir aos alunos acesso à escola pública estadual.
Resolução Conjunta SGP/SEE nº 1, de 20-5-2011	Homologa o processo CDRE-003/2010 de certificação ocupacional para o cargo de Dirigente Regional de
Resolução SE nº 32, de 26/05/2011	Dispõe sobre a atuação e a movimentação dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, e do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, das unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 34, de	Dispõe sobre o uso das linhas telefônicas da Secretaria da

30/05/2011.	Educação e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 37, de 03/06/2011.	Inclui item no Plano de Trabalho a que se refere o Anexo II da Resolução SE nº 26, de 3.5.2011.
Resolução SE nº 39, de 10/06/2011.	Acrescenta artigo à Resolução SE nº 37, de 25.4.2008, que institui o Programa ACESSA ESCOLA para atendimento aos alunos, professores e servidores das escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 46, de 11/07/2011.	Dispõe sobre regularização de vida escolar de alunos procedentes de escolas e cursos cassados.
Resolução Conjunta SE/SELJ/SEDPCD nº 3, de 21/07/2011.	Altera dispositivos da Resolução Conj. SE/SELJ/SEDPCD nº 1, de 23 de março de 2011, que dispõe sobre a Olimpíada Escolar do Estado de São Paulo e dá providências correlatas
Resolução SE nº 50, de 02/08/2011.	Estabelece o cronograma da implantação gradativa de que trata o artigo 3º das Disposições Transitórias do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que dispõe sobre a reorganização da Secretaria da Educação
Resolução SE nº 51, de 4-8-2011	Regulamenta o Decreto nº 55.080, de 25 de novembro de 2009, que dispõe sobre o fornecimento de alimentação escolar aos alunos da rede pública estadual.
Resolução SE nº 52, de 09/08/2011.	Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação
Resolução SE nº 54, de 12/08/2011.	Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 55, de 16/08/2011.	Define os procedimentos e critérios do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar/ Ano 2012, para o cadastramento e o atendimento à demanda do ensino fundamental, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.
Resolução SE 56, de 17-8-2011.	Classifica funções de serviço público para efeito de atribuição de pro labore e dá providências correlatas
Resolução SE 58, de 23/08/2011.	Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de

	São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010
Resolução SE nº 64, de 29-9-2011	Dispõe sobre delegação de competências na área de administração de pessoal.
Resolução SE nº 70, de 21/10/2011.	Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual.
Resolução SE nº 72, de 26/10/2011	Estabelece normas relativas ao atendimento à demanda escolar do Ensino Médio, para o ano letivo de 2012, nas escolas da rede estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 74, de 24/11/2011.	Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 75, de 30/11/2011.	Dispõe sobre a ocupação dos cargos de comando das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 77, de 06/12/2011.	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs.
Resolução SE nº 80, de 12/12/2011.	Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas.
Resolução SE Nº 81, de 16/12/2011.	Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais
Resolução SE nº 01, de 05/01/2012.	Dispõe sobre o encaminhamento de informações sobre ações da Secretaria da Educação para a Assessoria de Comunicação e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 06, de 19/01/2012.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 6, de 28.1.2011, que redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Int: UIs, da Fundação CASA.
Resolução SE nº 07, de 19/01/2012.	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências.
Resolução SE nº 08, de	Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual

19/01/2012.	de ensino.
Resolução SE nº 10, de 23/01/2012.	Altera dispositivos da Resolução SE 3, de 28-01-2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 14, de 07/02/2012.	Dispõe sobre a celebração de convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 16, de 08/02/2012.	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar anual das escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 18, de 09/02/2012.	Altera a composição do Conselho Geral do Núcleo de Educação Indígena de que trata o artigo 6º do Regimento Interno do Núcleo de Educação Indígena, aprovado pela Resolução SE 27, de 07/04/2005.
Resolução SE nº 19, de 09/02/2012.	Altera dispositivo da Resolução SE 44, de 18-04-1997, que institui Núcleo de Educação Indígena.
Resolução SE nº 21, de 10/02/2012.	Dispõe sobre a implementação do Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APMs, instituído pela Lei 14.689, de 4 de janeiro de 2012
Resolução SE nº 22, de 14/02/2012.	Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.
Resolução Conjunta SGP/SE Nº 01, de 15/02/2012.	Revoga a Resolução Conjunta SGP/SE nº 02 de 29-7-2011.
Resolução SE nº 23, de 23/02/2012.	Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 25, de 28/02/2012.	Institui, na Secretaria da Educação, o Informatizado de Solicitação de Execução Orçamer
Resolução SE nº 27, de 13/03/2012.	Estabelece o detalhamento de atribuição prevista para os Núcleos de Apoio Administrativo de unidades e órgãos centrais da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 28, de	Dispõe sobre o exercício de atribuições relativas ao registro e circulação de papéis, documentos e processos



13/03/2012.	pelos Núcleos de unidades e órgãos centrais da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 29, de 13/03/2012.	Dispõe sobre a delegação de atribuições e competências.
Resolução SE nº 33, de 21/03/2012.	Institui o Programa Apoio Curricular a Alunos e Egressos do Ensino Médio, da rede pública estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 35, de 28/03/2012.	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.
Resolução SE nº 36, de 29/03/2012.	Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2012.
Resolução SE nº 37, de 30/03/2012.	Dispõe sobre a autorização de pagamento da Bonificação por Resultados – BR da Secretaria da Educação, referente ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2011.
Resolução SE nº 39, de 04/04/2012.	Dispõe sobre competência e atribuições que especifica.
Resolução SE nº 40, de 04/04/2012.	Dispõe sobre delegação de competência referente a abono e justificação de faltas e à fruição de férias e licenças dos Dirigentes Regionais de Ensino.
Resolução SE nº 41, de 09/04/2012.	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.
Resolução SE nº 43, de 12/04/2012.	Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do E São Paulo – EFAP
Resolução SE nº 45, de 18/04/2012.	Dispõe sobre delegação de competência para autorizar recebimento de doações de bens móveis, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 46, de	Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação

25/04/2012.	Básica I, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 49, de 10/05/2012.	Dispõe sobre o detalhamento de atribuições do Centro de Aplicação de Avaliações, da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, e do Centro de Educação de Jovens e Adultos, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.
Resolução SE nº 50, de 14/05/2012.	Altera a subordinação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SP, criado pela Resolução SE 44, de 18.4.1997
Resolução SE nº 51, de 16/05/2012.	Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 53, de 22/05/2012	Dispõe sobre a concessão de Adicional de Local de Exercício a unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 58, de 04/06/2012	Dispõe sobre o detalhamento de atribuições do Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia das Diretorias de Ensino.
Resolução SE nº 59, de 04/06/2012	Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional
Resolução SE nº 60, de 05/06/2012.	Dispõe sobre delegação de competência para autorizar o pagamento de diárias, cujo valor não ultrapasse 50% da retribuição mensal do servidor
Resolução SE nº 61, de 06/06/2012	Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011.
Resolução SE nº 62, de 06/06/2012.	Dispõe sobre a atuação e a movimentação dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar – QAE e do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, das unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 64, de 13/06/2012.	Dispõe sobre a regularização de vida escolar de jovens e adultos privados de liberdade, em estabelecimento e dá providências correlatas
Resolução SE nº 68, de 19/06/2012.	Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas.

Resolução SE nº 70, de 29/06/2012.	Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.
Resolução Conjunta SE/SDPCD/SELJ 1, de 12/07/2012.	Dispõe sobre a participação de alunos e professores, das escolas da rede pública estadual de ensino, nas Paraolimpíadas Escolares Brasileiras, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 74, de 19/07/2012.	Dispõe sobre a realização do Censo Escolar, no âmbito do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 75, de 25/07/2012.	Dispõe sobre delegação de competência para o exercício da supervisão de ensino nos Centros Formadores de Pessoal para a Saúde.
Resolução SE nº 76, de 30/07/2012.	Dispõe sobre a Comissão de Avaliação de Documentos e Acesso - CADA, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 77, de 30/07/2012.	Designa servidores responsáveis pelo Serviço de Informações ao Cidadão - SIC, da Secretaria de Estado da Educação, nos termos do Decreto 58.052, de 16.5.2012.
Resolução SE nº 78, de 30/07/2012.	Unifica as normas regulamentares de implementação do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE nas escolas públicas estaduais e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 80, de 06/08/2012.	Define procedimentos e critérios do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar/Ano 2013, para cadastramento de alunos e atendimento à demanda do ensino fundamental, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.
Resolução SE nº 81, de 07/08/2012.	Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede de ensino e dá providências correlatas.
Resolução Conjunta SPDR/SEE nº1, de 16-8-2012	Dispõe sobre afastamento de docentes readaptados da Secretaria da Educação, para prestar serviços junto à Diretoria de Educação para o Trânsito do Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN, da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional.
Resolução SE nº 85, de 24/08/2012.	Dispõe sobre designação de Gerente de Organização Escolar e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 87,	Dispõe sobre a composição do Conselho Consultivo e da

04/09/2012.	Câmara Técnica de Acompanhamento que integram o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto 57.791, de 14-02-2012, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 92, de 17/10/2012.	Dispõe sobre delegação e autorização de exercício de competência e sobre detalhamento de atribuições em procedimentos licitatórios das Diretorias de Ensino, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 93, de 29/10/2012.	Dispõe sobre o atendimento à demanda escolar do ensino médio, para o ano letivo de 2013, nas escolas da rede estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 94, de 05/11/2012.	Dispõe sobre o atendimento à demanda escolar do ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, na modalidade integrada, para o ano letivo de 2013, nas escolas da rede pública estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 98, de 18/12/2012.	Dispõe sobre o Grupo de Trabalho de Material Excedente – GTMEX, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 104, de 28/12/2012.	Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23-08-2011.
Resolução SE nº 1, de 14/01/2013.	Institui o Programa de Inspeções Médicas, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16/01/2013	Dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 4, de 18/01/2013.	Dispõe sobre a oferta de curso médio técnico, na modalidade integrada, de que trata a Resolução S 30.7.2012.
Resolução SE nº 6, de 31/01/2013.	Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013.
Resolução SE nº 9, de	Dispõe sobre regulamentação do disposto no Decreto 21.074, de 12-07-1983, que institui o Fórum de Educação

08/02/2013.	do Estado de São Paulo – FEESP.
Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01, de 14-2-2013.	Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual.
Resolução SE nº 11, de 14/02/2013.	Dispõe sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, nas escolas da rede estadual que oferecem ensino médio, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 14, de 13/03/2013.	Dispõe sobre premiação a participantes de eventos que especifica.
Resolução SE nº 16, de 18/03/2013.	Dispõe sobre o transporte escolar de alunos regularmente matriculados em instituições adequadas para autistas residentes no Estado de São Paulo.
Resolução SE nº 21, de 09/04/2013.	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.
Resolução SE nº 23, de 18/04/2013.	Dispõe sobre a ocupação de dependências próprias de zeladoria nas unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 25, de 29/04/2013.	Estabelece o detalhamento de atribuição prevista para a Assessoria de Relações Institucionais da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 28, de 10/05/2013.	Dispõe sobre a implementação, nas unidades da rede estadual de ensino, das ações previstas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 30, de 16/05/2013.	Dispõe sobre a convocação da II CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍ dá providências correlatas
Resolução SE nº 31, de 16/05/2013.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 77, de 6.12.2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAS
Resolução SE nº 32, de	Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio

17/05/2013.	Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 35, de 03/06/2013.	Altera dispositivo da Resolução SE nº 3, de 18 de janeiro de 2013, que dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo.
Resolução SE nº 36, de 06/06/2013.	Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual.
Resolução SE nº 38, de 07/06/2013.	Dispõe sobre idade mínima para matrícula em cursos da Educação de Jovens e Adultos mantidos pela Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 42, de 18/06/2013.	Dispõe sobre a tramitação de processos de contratação de serviços terceirizados,
Resolução SE nº 44, de 28/06/2013.	Altera dispositivos da Resolução SE 1, de 14.1.2013, que institui o Programa de Inspeções Médicas, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 46, de 16/07/2013.	Dispõe sobre delegação de competência para autorizar o pagamento de transporte a coordenadores e dirigentes regionais de ensino.
Resolução SE nº 48, de 17/07/2013.	Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quando da formalização de contratos, nos órgãos centrais da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 50, de 31/07/2013.	Define procedimentos e critérios do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar/Ano 2014, para cadastramento de alunos e atendimento à demanda do ensino fundamental, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.
Resolução SE nº 51, de 13/08/2013.	Dispõe sobre a criação do Conselho de Educação Quilombola e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 52, de 14/08/2013.	Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

Resolução SE nº 53, de 19/08/2013.	Dispõe sobre a participação de servidores em cursos de pós-graduação do Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 54, de 22/08/2013.	Altera dispositivo da Resolução SE 7, de 19-01-2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências.
Resolução SE nº 55, de 22/08/2013.	Altera dispositivo da Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011.
Resolução SE nº 57, de 29/08/2013.	Altera dispositivo da Resolução SE 17, de 22-03- 2011, que dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado.
Resolução SE nº 60, de 30/08/2013.	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 62, de 06/09/2013.	Acrescenta dispositivos à Resolução SE 1, de 14.1.2013, que institui o Programa de Inspeções Médicas, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 67, de 20/09/2013.	Institui o Programa Presença, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 68, de 27/09/2013.	Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 69, de 30/09/2013.	Dispõe sobre o atendimento à demanda escolar do ensino médio para o ano letivo de 2014, nas escolas estadual e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 73, de 22/10/2013.	Dispõe sobre a participação no Programa de Estímulo à Cidadania Fiscal do Estado de São Paulo, instituído pela Lei nº 12.685, de 28 de agosto de 2007, de entidades paulistas de educação, sem fins lucrativos, certificadas como beneficentes, constantes do Sistema de Cadastro de Escolas da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 75, de 28/11/2013.	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério

Resolução Conjunta SF-SE-1, de 11/12/2013.	Dispõe sobre o cadastramento de entidades paulistas de educação, sem fins lucrativos, certificadas como beneficentes no âmbito do Programa de Estímulo à Cidadania Fiscal do Estado de São Paulo, para receber crédito relativo a documento fiscal que não indique o consumidor.
Resolução SE nº 81, de 13/12/2013.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 98, de 18 de dezembro de 2012, que dispõe sobre o Grupo de Trabalho de Material Excedente – GTMEX, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 82, de 16/12/2013.	Dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério
Resolução SE nº 83, de 17/12/2013.	Dispõe sobre desfazimento de materiais didáticos e/ou de apoio considerados irrecuperáveis, desatualizados ou inservíveis, no âmbito da Secretaria da Educação e dá outras providências
Resolução SE nº 85, de 19/12/2013.	Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 87, de 20/12/2013.	Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014.
Resolução SE nº 88, de 20/12/2013.	Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2013.
Resolução SE nº 02, de 14/01/2014.	Dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas em unidades escolares da rede pública estadual.
Resolução SE nº 03, de 16/01/2014.	Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12- 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais.
Resolução SE nº 08, de 27/01/2014.	Dispõe sobre concessão de Adicional de Local de Exercício – ALE a unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução Conjunta SEE-	Regulamenta o Decreto nº 57.367, de 26 de setembro de



SEDS-1, de 12-2-2014.	2011, que institui o Programa “Ação Educacional Estado/Município/Educação Infantil”, e dá providências correlatas.
Resolução Conjunta SF-SE-1, de 21-2-2014.	Altera a Resolução Conjunta SF/SE nº 1, de 11 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o cadastramento de entidades paulistas de educação, sem fins lucrativos, certificadas como beneficentes no âmbito do Programa de Estímulo à Cidadania Fiscal do Estado de São Paulo, para receber crédito relativo a documento fiscal que não indique o consumidor.
Resolução SE nº 12, de 18/03/2014.	Dispõe sobre a situação funcional dos servidores da Secretaria da Educação, que se encontram na condição de readaptados, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 14, de 24/03/2014.	Dispõe sobre regulamentação e detalhamento de atribuição dos Núcleos de Apoio Administrativo da Secretaria da Educação e dá providências correlatas
Resolução SE nº 15, de 24/03/2014.	Dispõe sobre a instituição do Escritório de Gestão de Projetos e Programas – EGPP, e da Rede de Assistências Técnicas – REDE-AT, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 17, de 26/03/2014.	Aprova o Regimento Interno da Câmara Técnica de Acompanhamento do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto nº 57.791, de 14 de fevereiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 18, de 03/04/2014.	Institui Comissão de Gestão do Termo de Ajustamento de Conduta celebrado entre a Secretaria da Educação e o Ministério Público do Estado de São Paulo, visando à acessibilidade nos prédios escolares da rede de ensino.
Resolução SE nº 21, de 28/04/2014.	Altera a Resolução Conjunta SF/SE nº 1, de 11 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o cadastramento de entidades paulistas de educação, sem fins lucrativos, certificadas como beneficentes no âmbito do Programa de Estímulo à Cidadania Fiscal do Estado de São Paulo, para receber crédito relativo a documento fiscal que não indique o consumidor.
Resolução SE nº 23, de	Estabelece Módulo de Pessoal nos Órgãos Centrais e

06/05/2014.	Diretorias de Ensino.
Resolução SE nº 24, de 06/05/2014.	Fixa módulo de Supervisor de Ensino nas Diretorias de Ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 27, de 28/05/2014.	Estabelece procedimentos e critérios de implementação do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar/Ano 2015, para fins de cadastramento de alunos e atendimento à demanda do ensino fundamental, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.
Resolução SE nº 28, de 28/05/2014.	Dispõe sobre o atendimento à demanda escolar do ensino médio, para o ano letivo de 2015, nas escolas da rede pública estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 30, de 30/05/2014.	Dispõe sobre os referenciais bibliográficos e de legislação que fundamentam o processo de avaliação no sistema de Promoção dos integrantes do Quadro do Magistério.
Resolução SE nº 34, de 01/07/2014.	Dispõe sobre o atendimento aos usuários pela Ouvidoria da Pasta da Educação.
Resolução SE nº 36, de 01/07/2014.	Dispõe sobre a Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.
Resolução SE nº 37, de 03/07/2014.	Dispõe sobre padronização de modelos a serem utilizados em processos licitatórios.
Resolução SE nº 38, de 30/07/2014.	Altera matrizes curriculares constantes dos Anexos A e B da Resolução SE nº 85, de 19-12-2013, que dispõe sobre a reorganização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 41, de 31/07/2014.	Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar c de São Paulo – SARESP/2014
Resolução SE nº 42, de 31/07/2014.	Altera dispositivo da Resolução SE 82, de 16-12- 2013, que dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério.
Resolução SE nº 43, de 05/08/2014.	Altera dispositivo da Resolução SE 29, de 28 de maio de 2014, que institui o Projeto Early Bird - Língua Inglesa, destinado a alunos do anos iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais

Resolução SE nº 44, de 13/08/2014.	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 45, de 18/08/2014.	Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação.
Resolução SE nº 51, de 30/09/2014.	Institui instância especial para elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação.
Resolução SE nº 52, de 02/10/2014.	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 53, de 02/10/2014.	Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.
Resolução SE nº 54, de 06/10/2014.	Dá nova redação a dispositivo da Resolução SE 54, de 12-08-2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 55, de 06/10/2014.	Amplia a participação, no Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP, de representantes de instituições, ad referendum da Comissão de Coordenação, referida no artigo 2º do Decreto 21.074/83, alterado pelo Decreto 22.563/84.
Resolução SE nº 56, de 06/10/2014.	Baixa o Regimento Interno do Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP
Resolução SE nº 58, de 17/10/2014.	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integ providências correlatas.
Resolução Conjunta SE-SAP nº 01, de 30/10/2014	Altera o Anexo II da Resolução Conjunta SE-SAP-1, de 16-1-2013, que dispõe sobre a oferta de educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.

Resolução SE nº 61, de 11/11/2014.	Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 66, de 16/12/2014.	Dispõe sobre critérios e procedimentos relativos à implementação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado/Município, para Atendimento do Ensino Fundamental, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 67, de 16/12/2014.	Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 68, de 17/12/2014.	Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.
Resolução SE nº 69, de 29/12/2014.	Prorroga afastamentos de servidores desta Pasta, junto a Prefeituras Municipais, para atendimento do ensino fundamental, nos termos do convênio de Parceria Educacional Estado-Município.
Resolução SE nº 70, de 29/12/2014.	Altera dispositivos da Resolução SE 75, de 28-12- 2013, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas.
Resolução SE nº 71, de 29/12/2014.	Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013.
Resolução SE nº 72, de 29/12/2014.	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2015.
Resolução SE nº 73, de 29/12/2014.	Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.
Resolução SE nº 74, de 30/12/2014.	Altera dispositivos da Resolução SE 2, de 14-01-2014, que dispõe sobre Atividades Curriculares Desport unidades escolares da rede pública estadual.
Resolução SE nº 75, de 30/12/2014.	Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.
Resolução SE nº 2, de 09/01/2015.	Altera dispositivos da Resolução SE 2, de 14-01-2014, que dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas nas unidades escolares da rede pública estadual, e da Resolução SE 75, de 28-11-2013, que dispõe sobre o

	processo de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério.
Resolução SE nº 03, de 12/01/2015.	Altera dispositivos da Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.
Resolução SE nº 04, de 12/01/2015.	Altera dispositivo da Resolução SE 58, de 17-10- 2014, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral.



globais de expressão relacionadas à dança.										
Utiliza o corpo como meio de expressar, interagir e se comunicar.										
Cria e elabora novos jogos e brincadeiras.										
Utiliza a investigação e a pesquisa como meio de construção do conhecimento (levanta hipóteses, experimenta, confirma dados, discute, compara e constrói conceitos).										
<b>Outros saberes</b>										
<b>Quadro resumo</b>										
<b>Saberes</b>	<b>1º Ano</b> Ano _____		<b>2º Ano</b> Ano _____		<b>3º Ano</b> Ano _____		<b>4º Ano</b> Ano _____		<b>5º Ano</b> Ano _____	
<b>Atingiu os objetivos</b>										
<b>Atingiu parcialmente os objetivos</b>										
<b>Ainda não atingiu os objetivos</b>										

<b>2. Finalidade: Utilizar as diferentes linguagens (tecnológica, artística e corporal) como meio para expressar e comunicar ideias, entender, interpretar e usufruir das produções da cultura.</b>										
<b>Saberes</b>	<b>1º Ano</b>		<b>2º Ano</b>		<b>3º Ano</b>		<b>4º Ano</b>		<b>5º Ano</b>	
	Ano _____		Ano _____		Ano _____		Ano _____		Ano _____	
	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>
	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>	<b>Sem</b>

























